

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jakub Plachý

**Integrace Explikační metody a Deskriptivní fenomenologicko-
psychologické metody na teoretické i aplikační úrovni**

Integration of Method of Explication and Descriptive Phenomenological Psy-
chological Method on the Level of Theory and Application

Praha 2020

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Marek Vranka

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 14. dubna 2020

Jakub Plachý

Poděkování

Chtěl bych především poděkovat Mgr. Ing. Marku Vrankovi za cennou zpětnou vazbu k této práci. Dále se nesmírně vážím jeho podpory, kterou mi poskytoval po celou dobu naší spolupráce na grantovém projektu *Rozvoj psychologické metodologie skrze integraci Explikačního interview a Deskriptivní fenomenologicko-psychologické metody* (GA UK, 2018-2020), v jehož rámci došlo k objevům zakládající tuto diplomovou práci. Dále děkuji za pomoc a zpětnou vazbu ze strany doc. Mgr. Tomáše Marvana, Ph.D. Nemalé díky patří rovněž Mgr. Juraji Hvoreckému, Ph.D., který vznikající metodu 3PA podrobil ostré kritice a pomohl mi tak odhalit její slabá místa. Za ochotu realizovat Explikační rozhovor patří díky mým kolegům a kolegyním ze základního vojenského výcviku. Poděkování patří i všem zbývajícím příslušníkům mé výcvikové čety a rovněž instruktorům, pod jejichž vedením jsme výcvik absolvovali. Pouze díky nim jsem mohl získat jedinečnou životní zkušenost, která mi umožnila vytvořit metodu 3PA a dobrat se k vojensko-psychologickému poznání prezentované v této práci. Rád bych na tomto místě dále poděkoval své ženě Alžbětě Plaché, celé rodině a přátelům za jejich podporu, kterou mi poskytovali nejen při realizaci grantového projektu a tvorbě diplomové práce, ale při celém studiu psychologie.

Abstrakt

V této diplomové práci jsou na teoretické úrovni představeny dvě kvalitativní metody založené na fenomenologii – *Explikační metoda* (EM) a *Deskriptivní fenomenologicko-psychologická metoda* (DFPM). EM napomáhá výzkumníkovi při získávání kvalitativních dat, zatímco DFPM je uzpůsobena k jejich zpracování. Integrace těchto metod se tak jeví jako způsob, jak překročit neúplnost a omezení izolované aplikace EM a DFPM. V další části je proto představena metoda *Pozornost-popis-porozumění-aplikace* (3PA), jejímž základem je právě integrace EM a DFPM. Za nejvýznamnější přínos nové metody 3PA lze považovat detailní praktický návod, podle kterého může výzkumník postupovat, když chce zkoumat svou vlastní přímou zkušenost se světem – výzkumník se tak může stát subjektem vlastního psychologického výzkumu. Nově vznikající metoda byla od samotného počátku využívána při zkoumání zkušenosti autora se základním vojenským výcvikem (ZVV), což vedlo k neustálému prověřování teoreticko-metodologických závěrů týkající se 3PA a zdokonalování její struktury. Samotné výsledky tohoto zkoumání jsou prezentovány na závěr této diplomové práce, která má tedy dvojí zaměření a potencionálně i dvojí přínos: na jedné straně nabízí relativně ucelenou metodu 3PA určenou pro výzkum přímé zkušenosti a zároveň poskytuje vhled do specifické problematiky vojenské psychologie.

Klíčová slova

kvalitativní metodologie; fenomenologie; základní vojenský výcvik; metoda 3PA

Abstract

In this thesis, two qualitative methods based on phenomenology are introduced at the theoretical level - the Method of Explication (EM) and the Descriptive Phenomenological-Psychological Method (DFPM). EM assists the researcher in obtaining qualitative data, while DFPM is adapted to process it. The integration of these methods thus seems to be a way to overcome the incompleteness and limitations of solely EM or DFPM application. The next section, therefore, introduces the Attention-Description-Ideation-Application method (ADIA) based on the integration of EM and DFPM. The most important contribution of the new ADIA method is the detailed practical guidance that a researcher can follow to explore their own direct experience with the world – the researcher can become the subject of their own psychological research. The emerging method was used from the outset to examine the author's own experience of basic military training (BMT), leading to a constant review of the theoretical and methodological conclusions about 3PA and to improvements in its structure. The results of this research are presented at the end of this thesis which has a dual focus and potentially two benefits: on the one hand, it suggests a relatively comprehensive 3PA method designed for direct experience research, while secondly providing insight into the specific issue of military psychology.

Key words

qualitative methodology; phenomenology; basic military training; ADIA method

Obsah

ÚVOD	9
1. EXPLIKAČNÍ METODA	13
1.1 TEORETICKÉ ZÁKLADY EXPLIKAČNÍ METODY (EM)	14
1.1.1 Pojmy zakládající teorii EM	15
1.1.1.1 Zkušenost	17
1.1.1.2 Vzpomínání a reflexe	21
1.1.1.3 Deskripce	25
1.1.2 Obecný nástin realizace AE a ukázka výstupu EM	29
2. DESKRIPTIVNÍ FENOMENOLOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ METODA	32
2.1 TEORETICKÉ ZÁKLADY DFPM	33
2.1.1 Pojmy určující teoretické základy DFPM	35
2.1.1.1 Vědecký postoj	36
2.1.1.2 Přirozený postoj	38
2.1.1.3 Deskripce	40
2.1.1.4 Významová jednotka (VJ)	46
2.1.1.5 Fenomenologicko-psychologická redukce	47
2.1.1.6 Přijetí psychologické perspektivy	51
2.1.1.7 Citlivost vůči zkoumanému fenoménu	52
2.1.1.8 Volná imaginativní variace	54
2.1.1.9 Struktura zkušeností	58
2.1.2 Obecný nástin průběhu DFPM-výzkumu a ukázka jeho výstupu	64
3. TEORETICKÁ A APLIKAČNÍ KOMPATIBILITA EM A DFPM	67
4. METODA POZORNOSTI-POPISU-POROZUMĚNÍ-APLIKACE (3PA)	71
4.1 REALIZACE PSYCHOLOGICKÉ VÝZKUMU S METODOU 3PA	73
Fáze V-1 Určení zkušenosti pro 3PA-výzkum	75
Fáze AE-1 Plánování AE-cyklu	77
Fáze AE-2 Realizace autoexplikace	79
Fáze AE-3 Determinace momentů	86
Fáze AE-4 Zpřesnění verbalizace momentů vzpomínky	88

Fáze M-1	Tvorba myšlenek	94
Fáze M-2	Tvorba konstituentů zkoumané zkušenosti.....	96
<i>Fáze AE-5</i>	<i>Tvorba struktury zkušenosti</i>	<i>101</i>
<i>Fáze AE-6</i>	<i>Plánování nového AE-cyklu</i>	<i>103</i>
Fáze V-2	Práce s verbalizovaným porozuměním jiných lidí.....	104
Fáze V-3	Možnosti aplikace porozumění	106
Fáze V-4	Prezentace výsledků 3PA-výzkumu.....	108
4.2	OBECNÝ NÁSTIN PRŮBĚHU 3PA-VÝZKUMU	110
5.	3PA-VÝZKUM ZKUŠENOSTI SE ZVV	112
5.1	STRUKTURA ZKUŠENOSTI SE ZVV A JEJÍ KONSTITUENTY	113
5.1.1	Svobodné rozhodnutí pro výkon vojenské služby	114
5.1.2	Fungování v rámci výcvikové čety	116
5.1.3	Interakce s instruktory.....	118
5.1.4	Základní rozvoj vojenských schopností (znalostí a dovedností)	121
5.1.4.1	<i>Právní schopnost</i>	<i>122</i>
5.1.4.2	<i>Fyzická schopnost.....</i>	<i>124</i>
5.1.4.3	<i>Pořadová schopnost</i>	<i>125</i>
5.1.4.4	<i>Schopnost ovládat zbraň</i>	<i>126</i>
5.1.4.5	<i>Zdravotní schopnost</i>	<i>131</i>
5.1.4.6	<i>Ženijní schopnost.....</i>	<i>132</i>
5.1.4.7	<i>Schopnost ochrany proti zbraním hromadného ničení.....</i>	<i>133</i>
5.1.4.8	<i>Spojovací schopnost</i>	<i>133</i>
5.1.4.9	<i>Topografická příprava</i>	<i>134</i>
5.1.4.10	<i>Schopnost přežití v přírodě.....</i>	<i>136</i>
5.1.4.11	<i>Schopnost psychické odolnosti</i>	<i>137</i>
5.1.4.12	<i>Taktická schopnost</i>	<i>140</i>
5.1.5	Účast na rituálu slavnostní vojenské přísahy	141
5.1.6	Závěrečné přezkoušení.....	144
5.2	MOŽNOST APLIKACE POROZUMĚNÍ ZKUŠENOSTI SE ZVV.....	146
ZÁVĚR	150	
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	153	

SEZNAM POUŽÍVANÝCH ZKRATEK.....	159
PŘÍLOHY.....	I
Příloha 1 – Příklad základní deskripce z DFPM-výzkumu	I
Příloha 2 – Originální příklad VJ a fenomenologicko-psychologické deskripce	III
Příloha 3 – Struktura zkušeností se zlomovým okamžik terapie	V
Příloha 4 – Zkrácená AE-deskripce vzpomínky na promoce	VII
Příloha 5 – Informovaný souhlas s účastí na psychologickém výzkumu	X
Příloha 6 – Závazná struktura pro realizaci Explikační rozhovoru	XII

„Moudrost je dcerou zkušenosti.“

Leonardo da Vinci

Úvod

Vývoj psychologie jako vědy zákonitě souvisí s vývojem její metodologie. Kvalitativní metodologie se v současné době intenzivně rozvíjí a je schopna efektivně doplnit zkoumání založené výhradně na kvantitativní postupech. Kvantitativní postupy vyžadují redukci zkoumaného fenoménu a v některých případech i jeho zasazení do umělých experimentálních podmínek, aby bylo možné přistoupit k měření a usuzování na jeho kauzální souvislosti (Coolican, 2017). Kvalitativní postupy naopak usilují o zkoumání fenoménů v jejich přirozenosti a celistvosti (Camic, Rhodes & Yardley, 2003; Giorgi, 2002; 2005; Langdridge, 2007). Zjednodušeně řečeno můžeme díky kvalitativní metodologii prohlubovat naše porozumění, zatímco díky kvantitativní metodologii můžeme toto porozumění dále zpřesňovat a ověřovat.

Potenciálem prohloubit porozumění fenoménům v jejich komplexitě a přirozenosti se vyznačují zvláště metody založené na fenomenologii – jednom z dominantních filosofických směrů současnosti (Moran, 2000; Spiegelberg, 1994). Takovýchto kvalitativních metoda může v současnosti nalézt výzkumník více (Finlay, 2012; Plachý, 2017; Spinelli, 2005), ale všechny jsou uzpůsobené k práci s daty od nezávislých participantů. Když však obrátíme svou pozornost k fenomenologii, zjistíme, že její zkoumání je založeno výhradně na přímé vlastní zkušenosti se světem (Moran, 2000). V žádném případě se tedy nejedná o nepřímý výzkum verbalizované zkušenosti někoho jiného jako v případě aktuálně existujících kvalitativních metod.

Jak je možné, že zatím nikdo z autorů existujících fenomenologicky fundovaných metod nerozpracoval postup, jak vědeckým způsobem realizovat psychologické zkoumání přímé zkušenosti se světem? Jinými slovy je nutné se zeptat, proč zatím není možné, aby se výzkumník stal sám sobě výzkumným subjektem? Za příčinu je možné považovat silný vliv hlavního proudu psychologie, který stojí na kvantitativní metodologii. Ta přijímá jako nezpochybnitelné následující pravidlo: „Výzkum je nutné zakládat na datech od nezávislých participantů, jinak není možné zabránit zkreslení. Každý výzkum, v kterém by výzkumník posky-

toval data, se stává nevědeckým.“ Toto pravidlo je pravděpodobně (implicitním) motivem, proč se v kvalitativní metodologii neodvažujeme rozpracovat možnost zkoumání přímé zkušenosti výzkumníka, čímž podle mého názoru bráníme metodologii a psychologii obecně v dalším pozitivním vývoji. Osobně souhlasím s názorem tvůrce Deskriptivní fenomenologicko-psychologické metody (DFPM), Giorgini (2009, s. 74): *„Podpořil bych vědce v tom, aby přemýšleli odlišně a originálně a doporučoval bych, abychom netrávili příliš mnoho času hledáním něčeho, co můžeme napodobovat. Spíše bychom měli k vědě přistupovat bez předpokladů a pokoušet se o tvorbu metod, které jsou uzpůsobeny výhradně pro psychologii.“*. Základní otázka, které iniciovala celý projekt prezentovaný v této diplomové práci, má následující podobu: „Je možné vytvořit kvalitativní metodu pro psychologický výzkum, která by umožňovala výzkumníkovi vědeckým způsobem zkoumat svou vlastní přímou zkušenost se světem?“

Tuto otázku jsem si položil při studiu filosofie Edmunda Husserla – zakladatele fenomenologie. Přestože Edmund Husserl je považován za významného německého filosofa, jeho fenomenologie nabízí originální a propracované deskripce lidského vědomí a jeho aktů, což je možné s určitým zkreslením přeložit do jazyka současné české psychologie jako objasňování psychiky člověka a jednotlivých psychických procesů. Při studiu Husserlovy fenomenologie, která mi jako studentu psychologie rozšiřovala porozumění lidské psychice, jsem však neustále narážel na zásadní rozpor mezi postupem jejího zkoumání a tím, co jsem byl naučený z hodin psychologické metodologie. Byl jsem naučený, že výzkumník musí pracovat s nezávislými participanty a o skutečném významu a metodologické oprávněnosti tohoto pravidla jsem nikdo moc nepřemýšlel. Jinými slovy jsem byl „v zajetí předsudku“ o nutnosti pracovat s nezávislými participanty, které jsem podrobněji formuloval výše.

Husserlova objasňující teorie byla však založená výhradně na reflexi; Husserl tedy v podstatě zkoumal sám sebe. Toto zkoumání, které by mohlo být označeno za subjektivní však rozhodně neposkytovalo subjektivní výstupy (např. něco jako Husserlovu vlastní autobiografii). Právě naopak, Husserlova fenomenologii je hlavním důkazem, že zkoumání sebe sama může vést až k obecné teorii vědomí (psychiky), platné pro „všechny“ subjekty, „všechny“ lidi. Tedy něco, k čemu se snažíme dopracovat v rámci obecné psychologie, ale své poznání stavíme především na kvantitativním výzkumu a interpretaci kvantifikovaných a statisticky zpracovaných datech. Husserlova fenomenologie mě tak přivedla k hlubšímu zamyšlení nad metodologickým pravidlem o nutnosti nezávislých participantů pro realiza-

ci psychologického výzkumu. Začal jsem uvažovat o metodě, která by dokázala umožnit realizaci výzkumu vlastní přímé zkušenosti, a tak přenést do psychologie postupy užívané Husserlem a jinými fenomenology.

Přestože Husserl nabízí určité metodologické vhledy (Husserl, 1972; 1977; 2004) a samotná fenomenologie je označována jako metoda (Held, 2003), není možné prohlásit, že Husserl vytvořil ucelenou metodu s praktickými kroky (Depraz, Varela & Vermersch, 2003). To stejné platí i o dalších filosofech patřících do fenomenologického hnutí (Giorgi, 2009). Metodologická stránka Husserlovy fenomenologie a fenomenologie obecně zůstává do určité míry zakrytá a implicitní. Psychologie jako věda však potřebuje transparentní metodu, kterou mohou využít různí výzkumníci a díky tomu porovnávat výsledky, kterých se stejnou metodou dobrali. K tomu, aby bylo možné přesvědčivě ukázat na pravý potenciál zkoumání přímé zkušenosti, je nutné učinit takové zkoumání maximálně transparentní. Podporu pro svůj metodologický záměr jsem našel až v práci Pierra Vermersche (tvůrce EM) a Amedea Girogiho (tvůrce DFPM), která byla založena na fenomenologii a přenášela její metodologické vhledy do kontextu psychologického výzkumu.

Žádná z metod však neposkytovala úplné řešení výše stanoveného problému – nenabízela ucelenou metodu pro zkoumání přímé zkušenosti. EM se zabývá především postupem, jak vzpomínat na vlastní minulé zkušenosti a následně je co nejpřesněji popsat. Takovéto výsledné deskripce je však možné v psychologii považovat pouze za data, protože jsou příliš svázané s individuální subjektivitou výzkumníka, který vzpomínání a popis realizuje. Taková metoda se však nemůže dobrat až na úroveň obecného psychologického poznání, kterého ve vědě chceme dosáhnout. EM jinými slovy uplývá v nekonečně proměnlivém proudu individuálního vědomí výzkumníka. DFPM se na druhé straně zabývá tím, jak verbalizované zkušenosti zpracovávat a dobrat se obecnějšího psychologického poznání. Problémem u této metody představuje skutečnost, že příliš nerozpracovává, jak tyto verbalizace zkušeností získat. Druhou komplikací je pak to, že DFPM je založená na zpracování dat od nezávislých participantů. Při hlubší analýze metody se však ukázalo, že nic zásadního nebrání tomu, aby DFPM byla po mírných úpravách využita ke zpracování verbalizací, které poskytl sám výzkumník. Závěrem tohoto předběžného zkoumání bylo, že integrace EM a DFPM se jeví jako způsob, jak dosáhnout cíle – vytvořit metodu, která by umožňovala realizaci výzkumu vlastní přímé zkušenosti.

Tato diplomová práce pak představuje výsledek procesu integrace EM a DFPM, kterým je Metoda Pozornosti-Popisu-Porozumění-Aplikace (dále jen 3PA) umožňující realizovat vědecké zkoumání vlastní přímé zkušenosti se světem. 3PA však není pouhé mechanické spojení dvou metod; díky hlubšímu vhledu do struktury obou metod i problematiky psychologického kvalitativního výzkumu došlo k inovativním změnám, jak během takového výzkumu postupovat. 3PA se tak v určitém ohledu odlišuje od EM a DFPM, jejichž teoretické základy a aplikační pravidla jsou nastíněna v prvních dvou částech diplomové práce. Na jedné straně tedy dochází k vyjasnění základů nové metody 3PA a na straně druhé dochází k představení propracovaných kvalitativních metod, o kterých není možné dohledat v českém prostředí žádné informace.

Následuje část, v které jsou prezentovány argumenty podporující tvrzení, že EM a DFPM je možné integrovat a 3PA nestojí na neadekvátním spojení dvou neslučitelných metod. V další části je již představena metoda 3PA, přičemž je kladen důraz nikoli na teoretickou problematiku, ale na představení aplikačních kroků nutných pro realizaci výzkumu pomocí 3PA. Čtenář by tak po přečtení měl získat znalost, jak aplikovat metodu 3PA ve výzkumné praxi.

Během procesu integrace EM a DFPM i následných inovativních změn byl realizován výzkum s názvem *Vliv základního vojenského výcviku na psychickou strukturu vojáka*. Jedná se o zkoumání mé vlastní zkušenosti se základním vojenským výcvikem (ZVV), který jsem absolvoval před vstupem do Aktivních záloh Armády České republiky. Během tohoto výzkumu jsem prověřoval teoreticko-metodologické závěry o vznikající metodě 3PA a dále zpřesňoval její strukturu. Výsledky výzkumu však nabízí určitý vhledem do problematiky vojenské psychologie a jsou prezentovány v poslední části diplomové práce. Mohou být tak brány jako první výstup a prověření metody 3PA.

1. Explikační metoda

Vznik Explikační metody nám může objasnit sám její autor, francouzský psycholog Pierre Vermersch (2014, s. 197):

Když jsem poprvé v roce 1970 začal pracovat jako výzkumník, narazil jsem na specifické limity při zkoumání kognitivních funkcí, což [...] mě přivedlo až k obnovení „řízené introspekce“ [guided introspection], abych získal přístup k perspektivě subjektu. Poté, co jsem prozkoumal všechnu bibliografii o přínosech a kritice introspekce [...], zjistil jsem, že neexistuje žádná rozhodná kritika proti užívání retrospektivní introspekce. Na druhé straně však neexistovala ani žádná expertní a systematická technika pro její realizaci. To mě přinutilo vytvořit specifickou techniku rozhovoru, při které výzkumník podporuje druhého člověka v introspekci a verbalizaci jejích výstupů – explikační rozhovor. Po explikační rozhovor pak následovala technika autoexplikace. Při ní výzkumník pojímá sám sebe jako předmět svého zkoumání a vytváří psané deskripce vlastní zkušenosti.

Metoda explikace tedy vznikla, aby v moderním psychologickém výzkumu došlo vědeckým způsobem k zpřístupnění prožívání subjektu. Jednoduše řečeno se Vermersch pokusil o znovuzavedení introspekce do psychologického výzkumu, aby výzkumník nemusel při výzkumu psychiky pouze nepřímě usuzovat na vnitřní prožívání participantů např. na základě analýzy videonahrávky experimentální situace či odpovědí získané stručnou dotazníkovou metodou. Aby bylo možné plně pochopit, co se při výzkumu odehrává v psychice participantů, bylo podle Vermersche nutné systematickým způsobem prozkoumat jejich přímé zkušenosti. Díky tomu by bylo možné lépe pochopit fungování kognitivních procesů, které byly hlavním předmětem jeho zkoumání. Označení „metoda“ tedy musí být ve vztahu k ME bráno pouze ve smyslu nástroje pro tvorbu dat – deskripce zkušenosti z perspektivy prožívajícího subjektu: „*Explikační metoda nemůže být sama o sobě považována za ucelenou metodu pro psychologický výzkum.*“ (Vermersch, 1994, s. 161) Jinými slovy EM není ucelenou metodou, protože nerozpracovává možnost, jak získané deskripce dále vědeckým způsobem zpracovávat.

Introspekce byla řadu let zkoumána v rámci *Explikační výzkumné skupiny* (Research Group of Explication – GREX¹), aby došlo k jejímu teoretickému vymezení a tvorbě pravidel pro její výzkumnou aplikaci. Tato teoreticko-aplikační jednota pak dostala název *Explikační*

¹ Oficiální webové stránky GREX: <https://www.grex2.com/>

metoda. Metoda je v současné podobě plně připravena pro zkoumání minulých zkušeností. Reflektivní přivracení k aktuálnímu prožívání a prožívání budoucnosti je zatím pro potřeby psychologického výzkumu tematizováno pouze okrajově. Obecné teoretické základy EM můžeme nalézt v knize *Explicace a fenomenologie* (Explicitation et phénoménologie; Vermersch, 2012). Představení explicace ve formě rozhovoru je pak dostupné v knize *Explickační interview* (L'entretien d'explicitation; Vermersch, 1994), zatímco autoexplicace je představena v kapitole z knihy *První, druhá a třetí osoba* (Première, deuxième, troisième personne; Vermersch, 2014)

1.1 Teoretické základy Explickační metody (EM)

Vermersch (1994) v počátcích formulování EM vycházel z Piagetovy teorie kognitivního vývoje. Reflexivní a deskriptivní založení EM však jejího autora vedlo stále více k recepci fenomenologických náhledů v teoretických základech metody. Nejdůležitějším filosofickým systémem pro EM pak představuje transcendentální fenomenologie Edmunda Husserla, která je ve specifickém smyslu rovněž založena na reflexi a deskripci (Bernet, Kern & Marbach, 2004).

Vermersch fenomenologii v základech EM obecně pojímá jako „*vědu o tom, co se jeví, a proto nutně jako vědu o vědomí, jeho aktech a objektech, k nimž se akty vědomí vztahují.*“ (Vermersch, 1994, s. 161). Fenomenologie pomohla Vermerschovi nahlédnout, že naše přímá zkušenost se světem vykazuje výraznou komplexitu, která je v každodenním životě zastírána pocitem obeznámenosti a jasné srozumitelnosti. „*Ve skutečnosti nejsme o nic většími experty pro zpřístupnění a popisování toho, co se jeví být naším vědomým prožíváním než v popisování objektů, která nás obklopují.*“ (Vermersch, 1994, s. 161). Jinými slovy si Vermersch díky fenomenologii uvědomil, jak náročné je porozumět tomu, co prožíváme a co jsou předměty, ke kterým se naše prožívání vztahuje. Dalo by se říci, že mu fenomenologie pomohla opustit tzv. přirozený postoj omezující pozornostní kontakt s danostmi přítomného okamžiku, na kterých se buduje fenomenologické poznání a na kterých stojí i EM (viz 1.1.1.1).

Vermersch si však uvědomuje rozdíly mezi fenomenologickým zkoumáním a procesem, který probíhá při realizaci explicace. Explicace je v podstatě popis vzpomínek, které náleží konkrétnímu člověku. Jinými slovy se jedná o jazykové zachycení jedinečných prožitků jedinečného člověka vztahující se k jedinečným objektům. Fenomenologie usiluje o přesný opak – o zachycení obecného a univerzálně platného poznání. V Husserlově pojetí např. vystupuje

fenomenologie jako věda o podstatách, které mohou být „jednoduše“ definovány jako verbalizované myšlenkové náhledy nejobecnějšího charakteru při dodržení určitých metodologických zásad (Føllesdal, 2006; Mohanty, 1959). EM tedy v podstatě verbalizuje konkrétní, zatímco fenomenologie obecné.

Vermersch (2014) dále konstatuje, že se přibližuje fenomenologickému zkoumání, když se snaží objasnit, co se při realizaci explikace odehrává. Jinými slovy se Vermersch při koncipování EM přesouvá na meta-úroveň, na níž nepopisuje své jedinečné prožitky a jejich jedinečné objekty zaměření, ale snaží se objasnit, jak dochází k ožívování prožitků, jaké mezi nimi panují asociativní vztahy, co představuje výkon deskripce a jak je možné popsat samotný výkon reflexe, který jednotlivé prožitky tematizuje. Právě při objasňování těchto výkonů vědomí Vermersch nalézá mnoho inspirace v dílech Husserla. Podle Vermersche (2011, s. 22) Husserl při svém epistemologicky motivovaném zkoumání koncipoval propracovanou teorii vědomí a jeho výkonů, která může nabídnout teoretické základy pro EM: *„Pro mě Husserl představuje zdroj inspirace při snaze porozumět lidskému prožívání, jeho popisu, kategorizaci a vytváření psychologie, která pracuje s přímou zkušeností; našel jsem v jeho dílech oporu, kterou jsem nedokázal nalézt v díle psychologů. V tomto smyslu považuji Husserla za důležitýho, ale nerozpoznaného psychologa [great unrecognized psychologist].“*

1.1.1 Pojmy zakládající teorii EM

Přestože má EM dvě formy (explikační rozhovor a autoexplikaci), jejich teoretické základy jsou jednotné a obě využívají téměř identický pojmový aparát. Důvodem pro jednotnou teorii obou forem EM je skutečnost, že explikační rozhovor představuje pouze druhým člověkem vedenou či podporovanou autoexplikaci. Autoexplikace je tedy podle mého názoru základní forma EM a je i rovněž tou formou, která je důležitá pro metodu 3PA. Je to právě autoexplikace (dále jen AE), která nabízí metodě 3PA vědecký způsob, jak může výzkumník vytvořit data pro následné zpracování a tvorbu obecného psychologického poznání. Budu se tedy při teoretickém výkladu v této části soustředit na AE, i když uvedená tvrzení jsou do velké míry platná i pro explikační rozhovor.

Hlavním rozdíl mezi explikačním rozhovorem a AE spočívá v praktickém provedení (tj. realizaci) těchto dvou forem EM. Jinak řečeno je potřeba přistupovat odlišným způsobem k situaci, v níž si člověk sám vzpomíná a oživené vzpomínky popisuje, a k situaci, v níž podporuje jiného člověka ve vzpomínání a popisu. Návod pro realizaci explikačního rozhovoru je v současnosti rozpracován mnohem více než návod pro realizaci AE. Důvodem je pravděpo-

dobně to, že Vermersch začal vytvářet EM jako experimentální psycholog se zájmem o kognitivní procesy, které se odehrávají v mysli participantů. Pravděpodobně pro něj bylo v počátcích vzniku EM nepředstavitelné, že by porušil obecně uznávané pravidlo o nezávislosti participantů (viz úvod) a výzkumník by se např. sám uvedl do experimentální situace a následně svou zkušenost popsal. Rozpracování AE se začal věnovat až později (Vermersch, 2014) a dodnes neexistuje ucelený návod pro její realizaci. Čtenář nalézá především nastínění odlišností této realizace od realizace explikačního rozhovoru a několik praktických rad. Musel jsem tedy při tvorbě 3PA metody na základě teoretického porozumění EM a těchto praktických rad vytvořit návod, kterého se může výzkumník ve fázi sběru dat držet (viz fáze AE-2).

Než představím pojmy zakládající teorii AE (resp. EM), tak se pokusím nastínit obecný proces její realizace, aby mohlo dojít k předběžnému propojení těchto pojmů:

Výzkumník si zvolí tzv. referenční vzpomínku pro realizaci AE, která je částí určité rozsáhlé minulé zkušenosti. Následně si zajistí klidné místo a na základě oživující intence přivede k pozornostnímu náhledu konkrétní moment referenční vzpomínky. Moment představuje elementární část vzpomínky, která se skládá jak ze subjektivní dimenze (jednotlivé typy prožitků – vnímání, představování, vzpomínání, myšlení, verbalizace, pocíťování, pohyb), tak dimenze objektivní (jednotlivé typy předmětů, ke kterým se prožitky mohou vztahovat – lidé, zvířata, rostliny, nástroje, neživá hmota). Podstatnou vlastností momentu je také to, že má přesné místo v časovém uspořádání vzpomínky. Výzkumník oživující intenci volí tak, aby oživený moment představoval počátek referenční vzpomínky. Svou pozorností (reflexí) se snaží následně pokračovat v oživování a zkoumání momentů, které po počátečním momentu následovaly. Společně s procesem oživování jednotlivých momentů vzpomínky začíná výzkumník realizovat jejich popis. Výzkumník usiluje o co nejpřesnější verbalizaci momentů referenční vzpomínky v jejich subjektivně-objektivní plnosti a vzájemném časovém uspořádání. V první fázi AE se výzkumník nezabývá případnými chybami, kterých se dopustil. Produktem první fáze je AE-deskripce a výzkumník vstupuje do fáze druhé, jejímž hlavním cílem je zpřesnit tuto deskripci a opravit její případné chyby. Při této fázi odstraňuje verbalizace falešných momentů, které k původní vzpomínce nepatřily. Dále doplňuje deskripci o verbalizaci opomenutých momentů, opomenutých prožitků momentů a opomenutých objektů momentů. AE-deskripce je také zpřesněna uvedením verbalizovaných momentů do správného časového sledu podle jejich původního výskytu v referenční vzpomínce.

1.1.1.1 Zkušenost

„Zkušenost [*lived-experience*] je tím, co skutečně subjekt zakusil.“ (Vermersch, 2014, s. 202). Vermersch jako příklad zkušenosti uvádí plavání přes kanál La Manche. Z tohoto příkladu a uvedené definice vyplývá, že **zkušenost** je delší časový úsek minulosti náležící do života konkrétního jedince. Zkušenost představuje něco, „[...] *co bylo reálně součástí života subjektu, což znamená, že je možné odmítnout vše, co bylo pouze představované a co je pouze obecné.*“ (Vermersch, 2014, s. 202). Vermersch tím mám na mysli, že při AE nechceme popisovat naše představování si možné zkušenosti (např. představování, jak plavu přes kanál La Manche), ani popisovat racionální pojmání naší zkušenosti (např. myšlenku, že plavání přes kanál La Manche je jedním z vrcholných sportovních výkonů, kterého můžou lidé během svého života dosáhnout). Vermersch však dále nerozvádí toto odmítnutí čistě představovaného a čistě myšleného. Podle mého názoru se tak dopouští určitého zastírání komplexnosti lidské zkušenosti, které může následně při realizaci AE působit výzkumníkovi komplikace v porozumění probíhajícímu procesu explikace.

I pouhé představování a myšlení je totiž součástí zkušenosti. Jedná se o jedny ze základních psychických procesů či prožitků (viz níže), bez kterých by psychika jako celek nebyla myslitelná. Pokud by se výzkumník např. zaměřil na svou zkušenost s plaváním přes kanál La Manche, tak by pozornostně nahlédl, že si např. během určité části plavání představoval, jak si dá po úspěšném doplávání do Anglie smaženou rybu a hranolky. Stejně tak mohl např. v dálce zahlédnout objekt, který racionálně pojal jako rybářskou loď. Vermersch má tedy výše předloženým odmítnutím na mysli následující: během realizace AE je nutné rozeznat, kdy je výzkumník v autentickém či pravdivém kontaktu se svou zkušeností a kdy si během probíhající AE začne něco představovat nebo o něčem přemýšlet. Při náročném procesu explikace např. takovému přemýšlení „*v nejlepším případě vede k produkci shrnutí a porozumění oživené zkušenosti a v nejhorším případě vede k vytváření banalit a nepodložených zobecnění.*“ (Vermersch, 2014, s. 202). Při realizaci AE tedy může docházet k jejímu **narušování**, což má přirozeně negativní vliv i na její výsledný produkt – deskripci vzpomínky (viz 1.1.1.3). Podle mého názoru však vedle představování a myšlení existují další rušivé vnitřní procesy, které mohou negativně ovlivnit vzpomínání a popis oživených vzpomínek. Typologii těchto rušivých procesů předkládám i s jejich konkrétními příklady při nastínění 3PA-metody (viz fáze AE-2).

Zkušenost je tedy delší minulý časový úsek života konkrétního jedince. Každá zkušenost však může být pozornostně (reflexivně) prozkoumána na různých úrovních detailu. Vermersch (1994) tento proces pozornostního prozkoumávání zkušenosti nazývá jako **fragmentace** a přibližuje ho měřítkem mapy: Měřítka mapy určuje, kolik detailů může její uživatel získat o prostoru, který mapa zachycuje. Když se bude jednat o mapu České republiky např. s měřítkem 1:200 000, tak nebudeme schopni rozeznat jednotlivé ulice města Prahy, ale pouze hlavní silnice, které skrze ni procházejí. Pokud bychom však měli mapu České republiky s měřítkem 1:21 000, dokázali bychom identifikovat všechny ulice jejího hlavního města. Podobně tomu je se zkušeností, která může být prozkoumána na třech základních úrovních detailu (ve třech různých měřítkách): „*Na první úrovni je zkušenost pojímána jako celek. Zkušenost však může být rozčleněna na stádia, která pak mohou být dále [pozornostně] rozložena až na elementární jednotky [elementary units].*“ (Vermersch, 1994, s. 148). Určitou delší minulou část našeho života tedy v rámci teorie AE pojímáme jako zkušenost (např. celé přeplavání přes kanál La Manche), která může být rozložena na stádia (např. začátek plavání přes kanál La Manche, střetnutí se žraloky, stádium tělesného a psychického vyčerpání při plavání či oslavné vystoupení na druhém břehu kanálu La Manche). Pro Vermerschův pojem stádií zkušenosti zavádím označení **vzpomínka**, které podle mě adekvátně zachycuje význam tohoto pojmu. Každé stádium, resp. vzpomínku je možné dále rozčlenit až na elementární jednotky (např. spatření objektu na hladině, který je pojímán jako žraločí ploutev; pocit silného napětí v oblasti břicha, vytřeštění očí a zastavení pohybu plavání; paralyzované svaly při zaměření pohledu na přibližující se ploutev žraloka), pro které zavádím jednotné označení **moment**. „*Každá zkušenost je vždy složena z elementárních částí.*“ (Vermersch, 1994, s. 148) Jinými slovy je možné vždy minulou zkušenost při AE pozornostně zkoumat na maximální úrovni detailu, na které jsme v kontaktu s jednotlivými momenty naší zkušenosti.

Nyní vyvstává otázka, na jaké úrovni detailu se pohybujeme při realizaci AE? Na úrovni zkušenosti ani vzpomínek nemáme „*[...] přístup k tomu, co je předmětem fenomenologických výzkumů: myšlení, vnitřní stavy, tělesnost, postoje, přesvědčení atd. Abychom byli schopni zachytit [své prožívání], musíme sami sebe situovat do časovosti o velikosti přibližně jedné vteřiny.*“ (Vermersch, 2014, s. 203). V rámci AE se tedy zaměřujeme na jednotlivé momenty zkušenosti, které se snažíme popsat a podle Vermersche mají při snaze o kvantifikaci přibližné trvání jedné vteřiny.

Nyní je nutné přiblížit Vermerschovo pojetí **vztahu mezi zkušeností a časem**: „*Jakákoli zkušenost je neodmyslitelně zakotvena v časové sekvenci, což nám poskytuje základní možnost zkušenosti porozumět. [...] Časová struktura tedy představuje univerzální vlastnost každé zkušenosti.*“ (Vermersch, 2014, s. 211) Z tohoto pojetí vyplývá, že každý moment je zasazen do kontextu jiných momentů, které mu buď v čase předcházejí, nebo po něm následují. Při oživování zkušenosti pak musíme „*respektovat časový sled momentů. [při realizaci AE] je nutné oživovat a popisovat moment po momentu.*“ (Vermersch, 2014, s. 211). To, co platí pro momenty, přirozeně platí i pro jednotlivé zkušenosti (zkušenosti s přeplaváním kanálu La Manche předcházela např. zkušenost s intenzivním tréninkem a následovala po ní zkušenost se zájmem médií a druhých lidí) a její vzpomínky (vzpomínce na napadení žraloky např. předcházela vzpomínka na poklidné plavání a představování si úspěšného dosažení břehů Anglie a požívání smažené ryby s hranolky a následovala po ní vzpomínka na psychické i fyzické vyčerpání).

„*Každá zkušenost je vždy složena z několika druhů subjektivních událostí [subjective events]: kognitivní akty, emoce, tělesnost, přesvědčení. Tyto typy subjektivních událostí nazýváme obecně jako vrstvy zkušenosti [layers of lived-experience].*“ (Vermersch, 2014, s. 209) Tyto subjektivní události mohou být označeny jednoduše jako individuální a jedinečné **prožitky**. Vrstvy zkušenosti pak v podstatě označují jednotlivé typy těchto prožitků, které je opět možné jednoduše označit jako **psychické procesy**. Teoretické základy AE však neobsahují rozpracovanou typologii psychických procesů a Vermersch (2014, s. 209) pouze dodává, že k takové typologii objasňující jednotlivé psychické procesy „*se dospěje postupnou kolektivní prací výzkumníků v budoucnosti.*“ Podle mého názoru je však pro teoretické základy AE rozpracování typologie a pojetí jednotlivých psychických procesů zásadní a narážíme zde tedy na teoretický nedostatek AE. V rámci teorie 3PA jsem vytvořil prozatímní **typologii prožitků**, která by měla usnadnit výzkumníkovi orientaci ve vlastním nekonečně proměnlivém prožívání, na které naráží při realizaci AE. Tato typologie člení jedinečné prožitky nahlédnuté reflexí do sedmi základních kategorií: vnímání, představování, vzpomínání, myšlení, verbalizace, pocíťování a pohyb (viz fáze AE-2).

Každá zkušenost má vedle této subjektivní dimenze (společné označení pro prožitky) i dimenzi objektivní (Vermersch, 1994). Ta označuje jedinečné objekty, ke kterým se prožitky výzkumníka vztahují, ale zároveň jsou na nich nezávislé. Výzkumník při plavání přes kanál La Manche např. vnímal objekt, který racionálně pojímal jako ploutev žraloka. Ono samotné

vnímání a racionální výkon vedoucí k určení objektu jako „ploutev žraloka“ představují prožitky, ale samotný předmět vnímání a racionálního pojmání je na nich nezávislý – představuje objekt zkušenosti. Vermersch opět neposkytuje **typologii jedinečných objektů**, která by umožňovala lepší orientaci při realizaci AE. Prozatímní řešení pro 3PA-výzkum nalézám v typologii, která člení objekty prožitků do pěti základních kategorií: lidé, zvířata, rostliny, nástroje, neživá hmota (viz fáze AE-2).

Na tomto místě je však nutné podotknout, že realizace AE je založená na vzpomínání, které oživuje minulou zkušenost v její maximální plnosti. Živost každé vzpomínky se však do určité míry vytrácí. Oživit při vzpomínání moment vnímání ploutve žraloka není totéž, jako tuto ploutev přímo vnímat. Vermersch se však tímto problémem při objasňování procesu vzpomínání nezabývá (viz 1.1.1.2). Podle mého názoru je vnímání oživeno při vzpomínání v podobě představování, které původně vnímaný nezávislý objekt rovněž zpřítomňuje. Proto je i při realizaci AE možné mluvit o přivracení pozornosti k objektivní dimenzi zkušenosti, ačkoli ta už není výzkumníkovi dána přímo a bezprostředně, protože na objekty pouze vzpomíná. V tomto rozlišení na objektivní a subjektivní dimenzi zkušenosti, které jsou ve vzájemném vztahu, je patrná Vermerschova inspirace v díle Husserla. V jeho fenomenologii se tento vztah mezi prožitky (akty) vědomí a objekty nazývá jako *intencionalita* (Husserl, 1968; Mohanty, 1970).

Jedinečné prožitky a jedinečné objekty pak v teorii 3PA představují fakta či danosti, s kterými může výzkumník přijít do pozornostního kontaktu při vzpomínání. Nahlédnutým faktům se následně snaží porozumět, čímž postupně buduje obecnější psychologické poznání (viz fáze M-1 a M-2). Díky fenomenologickému založení EM, DFPM i metody 3PA tedy není faktem či daností pouze to, co vnímáme, ale i to co prožíváme. To představuje rozdíl od metodologického přístupu, který je založený na pozitivistické filosofii. Takovýto přístup považuje za fakt pouze to, co je dáno ve vnímání. Pozornost ve formě reflexe tedy není oprávněným nástrojem pro realizaci výzkumu (Vermersch, 1999).

Zkušenost je v rámci teorie AE tedy pojímána jako určitá déletrvající minulé část života člověka, která může být díky pozornosti fragmentována na vzpomínky a momenty. Každá zkušenost, vzpomínka i moment je ze své podstaty časově určená a patří do kontextu toho, co předcházelo a toho, co následovalo. Momenty mají přibližné kvantifikované trvání jedné vteřiny a výzkumník při realizaci AE usiluje právě o oživení momentů a jejich popis. Výzkumník při nahlédnutí momentů zjišťuje, že se skládají z prožitku a objektu, ke kterému se tento

prožitek vztahuje (je možné podotknout, že z tohoto pravidla existují výjimky: např. prožitek úzkosti či nediferencovaného napětí nemusí být vztažen k určitému objektu, což jej odlišuje od prožitku strachu, který má svůj předmět; Takács, 2013). Jak je však možné si tyto momenty zpřístupnit pro následný popis? Na tuto otázku můžeme najít odpověď ve Vermerschově pojetí vzpomínání a reflexe.

1.1.1.2 *Vzpomínání a reflexe*

AE je o popisu zkušeností, resp. momentů, které se již staly. Z tohoto důvodu má pojetí paměti a vzpomínání zásadní roli v teoretických základech této metody. Vermersch ve svých úvahách pracuje na jedné straně s pamětí jako **pasivním výkonem**, který se odehrává převážně bez účasti vědomí: *Pasivní paměť [passive memory] neustále zaznamenává mnoho elementů naší zkušenosti, aniž bychom si toho museli být vědomi.*“ (Vermersch, 2014, s. 199-200). V případě výzkumníka plavajícího přes kanál La Manche tato pasivní paměť může za to, že se jednotlivé momenty zaznamenávají, aniž by o to musel výzkumník jakkoli usilovat. Výzkumník se může pouze soustředit na správný výkon pohybu, aby šetřil energii a dostal se co nejrychleji na druhý břeh. Jeho soustředění na pohyb však vede k tomu, že si není velké části momentů plně vědom – objekt v dálce, který automaticky racionálně pojal jako loď, se nestává předmětem jeho zájmu, pozornost výzkumníka se ihned přivrací zpět k vykonávání efektivního pohybu, a tak objekt pojatý jako loď rychle „mizí“ v návalu nových momentů. Dalo by se říci, že je zapomenut, ale podle Vermersche se stává pouze **pre-reflektivní částí zkušenosti** s plaváním přes kanál La Manche. Částí, která neměla pro výzkumníka důležitost, a tak nebyla patřičně pozornostně prozkoumána.

Světovým rekordem v plavání přes kanál La Manche je čas 6:55. Představme si, že náš výzkumník zvládl přeplavat kanál přesně za 5 hodin. Když vezmeme v potaz, že moment zkušenosti trvá přibližně jednu vteřinu, tak výzkumníková zkušenost s plaváním přes kanál se skládá z 18 000 jedinečných momentů. Jelikož reflexe a uvědomění je naprosto přirozenou součástí našeho prožívání (Depraz, Varela & Vermersch, 2003), tak některé z těchto momentů si výzkumník plně uvědomí. Např. výše zmíněné momenty týkající se napadení žraloky mají natolik silný emoční náboj, že si je výzkumník musí uvědomovat, i když by rád již s touto vzpomínkou ztratil reflexivní kontakt. Mnoho momentů však zůstane mimo pozornostní zaměření, protože výzkumník nemá důvod si tyto momenty plně uvědomit, a to jak během aktivity samotné, tak následně ve formě vzpomínání. Je tedy naprosto přirozené, že naše zkuše-

nost „[...] je z velké části pre-reflexivní, tj. její interní součástí není potřeba si vše plně uvědomovat.“ (Vermersch, 1994, s. 159).

Zde pravděpodobně narážíme i na důvod, proč se Vermersch rozhodl vytvořit techniku, která pracuje s ožíváním či vyvoláváním minulých zkušeností a nikoli techniku, která je založena na zvyšování uvědomění v přítomnosti. Pro plavajícího výzkumníka by bylo v důsledku **omezených kognitivních kapacit** nemožné, aby si plně uvědomoval každý moment při svém vysokém fyzickém výkonu. Jinými slovy přítomnost je často tak komplexní a vyžaduje efektivní a rychlé fungování, při kterém není možné být ve stavu plného uvědomění (porovnání s Giorgiho konceptem přirozeného postoje viz 2.1.1.2). Pokud si však výzkumník zajistí klidné místo a rozhodne se pro vyvolání určité vzpomínky, tak se může plně soustředit na pozornostní kontakt s jednotlivými momenty a plně si uvědomit, z čeho se jeho vzpomínka a zkušenost skládá. Díky tomu dochází ke změně pre-reflexivních částí zkušenosti na části reflexivní, tj. uvědomělé. *„Tato změna z pre-reflexivního na reflexivní může být označena jako akt reflexe.“* (Vermersch, 1994; p. 143). Jinými slovy je akt reflexe plné uvědomění si jedinečného momentu naší zkušenosti.

Toto vymezení reflexe je však platné i pro uvědomování si momentu v přítomnosti a je srozumitelnější akt reflexe v rámci teorie AE označit jako **vzpomínání**, protože se uvědomování týká minulých momentů. *„Vzpomínání [remeber] umožňuje člověku, aby byl v přímém kontaktu se svou minulou zkušeností. Umožňuje, aby člověk znovu prožil minulou situaci [re-live a past situation].“* (Vermersch, 2014, s. 199-200). Jedná se tedy o vzpomínání pouze ve výše nastíněném smyslu. Vzpomínání, při němž je naše minulost oživena a prožita v maximální živosti, díky systematickému pozornostnímu zaměření na jednotlivé minulé momenty.

Nejedná se tedy o vzpomínání, jak ho praktikujeme v našem každodenním životě. Výzkumník si např. při rozhovoru s přáteli vybaví pouze několik momentů ze vzpomínky, jak byl napaden žraloky, a ty na obecnější rovině shrne. Bude např. mluvit o tom, jak byl úplně paralyzovaný, když pojal objekt jako ploutev žraloka a následně začne mluvit o tom, jak se žralok dotkl jeho nohy. Bude to jakési narativní a poutavé zachycení důležitých momentů v jejich chronologickém sledu. Při AE však výzkumník neusiluje o pobavení přátel, ale o vyvolání všech momentů, které se díky výkonu pasivní paměti zaznamenaly. Výzkumník tak např. zjišťuje, že mezi momentem racionálního uchopení objektu jako ploutve žraloka a dotykem, který ucítil na své noze, se odehrálo mnoho dalších momentů. Např. ten, kdy nebyl úpl-

ně paralyzovaný, ale vykonával poměrně komplexní pohyb končetinami, aby se nepotopil pod hladinu. Rovněž vykonal např. pohyb očima v naději, že spatří loď, na kterou by se mohl ukrýt před žraloky.

Při AE je tedy vždy zásadní být v pozornostním kontaktu s jednotlivými momenty, které představují maximální úroveň detailu, kterého jsme při vzpomínání schopni dosáhnout, a tak minulost v podstatě znovu prožít, jako by se jednalo o právě probíhající přítomnost. Jinými slovy by se minulost měla stát při realizaci AE přítomností; ideálně v takové míře jako u lidí s fotografickou pamětí, kteří dokáží např. v minulosti viděné oživit v maximální míře podrobnosti (Sternberg, 2009). *„Zpřístupnění pre-reflektivních částí zkušenosti je možné pouze skrze kontakt s jedinečnými momenty. Jakmile opustíme úroveň jedinečných momentů, tak riskujeme, že začneme verbalizovat to, co si myslíme, v co věříme nebo co si představujeme v souvislosti s tím, co jsme prožili.“* (Vermersch, 2014 s. 202-203). Jinými slovy kontakt s minulostí např. na úrovni vzpomínky či celé zkušenosti zvyšuje šanci, že nejružnější vnitřní rušivé vlivy negativně ovlivní probíhající AE (viz 1.1.1.1).

„V důsledku toho, že všechny zkušenosti [...] jsou nutně částečně pre-reflektivní, je třeba vytvořit techniku, která by nabízela podporu pro jejich uvědomění si a zachycení.“ (Vermersch, 1994, s. 159). AE je pak touto technikou, která je vychází z výzkumné potřeby dostat se do pozornostního kontaktu s jedinečnými momenty naší minulosti a následně je co nejpřesněji verbalizovat (viz 1.1.1.3). *„Slovo ‚explikace‘ v názvu metody odkazuje k základnímu určení této metody – učinit něco výrazně implicitního, tj. pre-reflektivního, explicitním.“* (Vermersch, 1994, s. 148)

AE samozřejmě není o náhodném přivádění pozornosti k minulým momentům, ale je zde určitá struktura založená na motivaci, s níž výzkumník vstupuje do procesu AE. Vzhledem k tomu, že zkušenosti jsou příliš rozsáhlé na to, aby byly pozornostně prozkoumány a popsány moment po momentu (viz výše), tak při AE dochází k zaměření na určitou vzpomínku. Ta již může být oživena a popsána moment po momentu. Jedná se o tzv. **referenční vzpomínku** (reference memory; Vermersch, 1994). Plavající výzkumník se např. rozhodne explikovat svůj střet se žraloky, který trval 7 minut, což představuje přibližně 420 jedinečných momentů. To již může být předmětem prakticky proveditelné AE a *„Střet se žraloky“* tak označuje referenční vzpomínku, která má být předmětem explikace. V rámci 3PA-výzkumu se využívá AE jako nástroje, jak překonat zkreslující vlivy při procesu vzpomínání, a výzkumník se tak může přivést do kontaktu s jedinečnými momenty určité vzpomínky na

svou zkušenost, které by rád porozuměl. Tyto momenty může následně popsat, čímž vznikají stabilní data, která mohou být následně zpracována (viz fáze AE-1, AE-2, AE-3 a AE-4).

Každá AE tedy začíná tzv. výkonem **oživující intence** (awaking intention) či oživujícím záměrem. Jedná se o výkon vědomí, při kterém dochází k zaměření na jedinečný moment v minulosti. Ten se následně oživuje a výzkumník může pozornostně prozkoumávat momenty (díky podstatnému zasazení každého momentu do časovosti předcházející-následující), které prvnímu oživenému momentu předcházely, nebo po něm následovaly. „Každá [AE] začíná tímto vnitřním posunem do pozice oživování skrze zaměření na jedinečný moment.“ (Vermersch, 2014, s. 199-200). Z praktických důvodů se snažíme zaměřit na první moment, od kterého bychom rádi oživovali ve směru toho, co následovalo. Tím vlastně oživujeme to, co považujeme za začátek referenční vzpomínky, která má být předmětem pozornostního prozkoumání a popisu. Plavající výzkumník by se tak při realizaci AE zaměřil na moment, kdy racionálně pojal objekt jako žraločí ploutev. Od tohoto momentu by následně oživoval momenty následující a realizoval by jejich popis.

Než dojde k objasnění toho, jak Vermersch pojímá v rámci teorie AE popis, tak je nutné položit si následující otázku: Skutečně je možné dospět k oživení minulosti v takové míře, že momenty budou mít názornost přítomných momentů? Již na konci oddílu 1.1.1.1 jsem zmínil, že Vermersch se propracováním odpovědi na tuto otázku příliš nezabývá. Prožitek vnímání oživený při vzpomínání bude jen stěží dosahovat živosti, který měl jako součást přítomného momentu. Vermersch se rovněž nezabývá procesem zapomínání, který evidentně bude kvalitu AE narušovat. Není možné si např. představit našeho výzkumníka, co přeplaval kanál La Manche v pokročilém stádiu Alzheimerovy demence, jak realizuje AE. Podle mého názoru však Vermersch sám nevěří, že je možné při realizaci AE dosáhnout plného oživení vzpomínky, a tak v podstatě minulosti dát názorný charakter přítomnosti. Vermersch pravděpodobně pouze vymezuje ideální stav, o který by měl praktikující usilovat. Vermersch si díky své dlouholeté praxi s realizací AE a explikačních rozhovorů uvědomuje, jak je tato realizace nepřirozená a náročná. Zvláště pak pro začínající výzkumníky. „Z metodologického pohledu je tedy důležité, abychom si dopřáli možnost objevit informace týkající se vybrané zkušenosti, o kterých ani nevíme, že jsme si je zapamatovali.“ (Vermersch, 2014 s. 202-203). Jinými slovy si výzkumník musí zpočátku vůbec připustit možnost, že je možné oživit velké množství minulých momentů, o kterých ani sám neví, že je má v paměti uložené. Pak se musí na oživení

těchto momentů soustředit. Díky tomu dokáže pozornostně nahlédnout to, co by bez přijetí této možnosti a následné snahy „odbyl“ jako nenávratně zapomenuté.

Z této náročnosti AE vyplývá nutnost nácviku její realizace: Už jen „[...] *samostatná a cílená realizace reflektivní činnosti vyžaduje expertní kompetence, které si jedinec dokáže získat pouze skrz mnohaletý proces učení a praktického tréninku.*“ (Vermersch, 2014, s. 206). K tomu je samozřejmě nutné rozvíjet kompetence spojené s realizací popisu, která je druhou podstatnou složkou AE (viz 1.1.1.3). Nestačí pouze znát dokonale teoretické základy AE a její poslání. Je nutné rozvíjet samotnou praktickou dovednost její realizace. „*Zde narážíme na klasický rozdíl mezi deklarativní znalostí, která abstraktním a teoretickým způsobem zachycuje povahu určité věci, a procedurální znalostí, která je o tom, jak tuto věc realizovat.*“ (Vermersch, 1994, s. 164-165). Z pohledu rozvoje potřebných kompetencí pro realizaci AE je u začínajícího výzkumníka ideální to, aby byl nejdříve veden zkušeným výzkumníkem v rámci Explikačního rozhovoru. Explikační rozhovor totiž „[...] *umožňuje nesamostatnou realizaci aktu reflexe pod vedením zkušeného mediátora. Ten celý proces řídí a pomáhá tomu, kdo se snaží svou [vzpomínku] explikovat.*“ (Vermersch, 1994, s. 164-165).

1.1.1.3 Deskripce

„*Cílem výzkumníka je naučit se, jak svou zkušenost popisovat [describe] a nikoli rozvíjet svou schopnost psát [write] o své zkušenosti.*“ (Vermersch, 2014, s. 207) Tím je vymezen rozdíl popisu nutného pro adekvátní realizaci AE a způsobu jazykového zachycení zkušenosti, který neplní funkci co nejpřesnějšího zachycení pozornostně nahlédnutých momentů. Tímto nežádoucím způsobem zachycení zkušenosti je především myšleno umělecko-literární zachycení. Výzkumník, který by svou zkušenost zachytil v podobě básně, povídky či románu, nerealizuje explikační popis. Tímto popisem rovněž není ve vědeckých pracích využíváné ilustrování obecné problematiky vlastní zkušeností. Všechna tato jazyková zachycení jsou ve vztahu k momentům příliš obecná, nepřesná, neucelená a často záměrně upravují původní vzpomínku, aby byl výsledný produkt psaní poutavý a zajímavý pro čtenáře. Psaní má rozhodně své důležité místo ve vědě (viz např. fáze V-4 ve 3PA-výzkumu), protože jeho prostřednictvím dochází k efektivnímu předávání informací. Neumožňuje však dosáhnout cíle AE – co nejpřesnější verbalizace momentů referenční vzpomínky v jejich subjektivně-objektivní plnosti a vzájemném časovém uspořádání (pro pochopení této definice deskripce je nutné porozumění textu v obou předcházejících oddílech).

Toto vymezení deskripce je pak možné dále přiblížit, když ho uvedeme do vztahu s **interpretací**: „Deskripce je opakem interpretace, ale jedná se pouze o opačný konec jedné škály, která předpokládá společnou střední část, kde se rozdílnost těchto dvou postupů stírá. Každé použití slov je již určitou interpretací, protože jazyk je neodmyslitelně provázán s určitou kulturou, historickým obdobím či perspektivou.“ (Vermersch, 2014, s. 205). Výzkumník tedy usiluje při realizaci AE o přesnou verbalizaci pozornostně nahlédnutých momentů a snaží se oprostit od využívání slov, které jsou silně svázány s jeho kulturou či dobou, v které žije. Snaží se tedy minimalizovat interpretaci těchto momentů. Podle mého názoru se však musí rovněž oprostit např. od teorie, kterou aktuálně zastává ve vztahu k psychice člověka. Z tohoto požadavku vyplývá, že i výše prezentovaná typologie psychických procesů a objektů (viz 1.1.1.1) by měla být brána výzkumníkem pouze jako užitečná pomůcka. Výzkumník by však neměl by při realizaci AE „slepě“ kategorizovat obsah momentů. Moment je faktem a naše verbalizace se mu přizpůsobuje; nikdy naopak. Pokud tak činíme, tak realizujeme deskripci spíše než interpretaci.

Než začne samotná realizace AE, výzkumník by si měl podle Vermersche (2014) položit **tři základní otázky**: 1) Jedná se skutečně o mou vzpomínku, kterou chci popisovat? 2) Mám pozornostní přístup k určitému momentu této vzpomínky? 3) Jsem připraven se dostat do hlubokého kontaktu s danou vzpomínkou? Tím se výzkumník ujistí, jestli jeho vzpomínka splňuje základní podmínky pro to, aby byla předmětem explikace. Není možné např. popisovat vzpomínku někoho jiného a považovat ji za vzpomínku svou. Referenční vzpomínka pro AE by v takovém případě musela být vzpomínka na to, jak mi někdo popisoval svou vzpomínku. Druhá podmínka nutí výzkumníka, aby se pokusil napojit alespoň na jeden moment této vzpomínky, od kterého se následně bude odvíjet ožívání následujících, případně předcházejících momentů. Jinými slovy se jedná o určitý test, jestli vzpomínka není úplně zapomenuta a mohu si ji vybavit na úrovni jejich jedinečných momentů. Poslední podmínka pak odkazuje k faktu, že AE může být v určitých případech bolestivá. Některé vzpomínky jsou prostoupené negativními emocemi (např. vzpomínka na napadení žraloky může obsahovat momenty intenzivního strachu a bolesti ze zranění, které žralok způsobil) a výzkumník by měl zvážit, jestli má dostatek síly se na její momenty pozornostně napojit a verbalizovat je (prožívat znovu všechny negativní emoce může být při snaze o maximálně živé vzpomínání velice nepříjemné). „Pouze pokud jsou tyto podmínky splněny, tak může započít deskriptivní činnost.“ (Vermersch, 2014, s. 208)

Z tvrzení o tom, že akt reflexe či pozornostního zaměření na momenty předchází výkonu deskripce, vyplývá **samostatnost těchto dvou procesů**. Skutečnost však bude složitější, což si Vermersch do určité míry uvědomuje: „*Koncept pre-reflektivní části zkušenosti odkazuje ke způsobu vědomí [mode of consciousness], které je před-predikativní; nedochází k užití jazyka, který by verbalizoval jednotlivé momenty.*“ (Vermersch, 2014, s. 206) Vermersch tím chce říci, že za pre-reflektivností momentů (jejich neuvědoměním) bude do určité míry stát i to, že tyto momenty nebyly verbalizovány. Moment s objektem pojatým jako loď by tedy mohl být pre-reflektivním částečně z toho důvodu, že plavající výzkumník neprovedl (alespoň vnitřní) verbalizaci tohoto momentu, která by mohla mít např. následující podobu: „*Hele, támhle v dálce je loď.*“ Akt uvědomování či pozornostního přivracení k jednotlivým momentům bude pravděpodobně s jejich popisem v užším vztahu. Je možné tvrdit, že záměrná soustředěnost na momenty zvyšuje kvalitu jejich popisu, zatímco snaha o přesné jazykové zachycení momentů bude podporovat výkon pozornostního kontaktu s těmito momenty.

Podle mého názoru by měla samotná realizace AE probíhat ve dvou fázích. Pro obě fáze je určující maximální snaha o pozornostní kontakt s momenty referenční vzpomínky v jejich subjektivně-objektivní plnosti a časovém uspořádání a snaha o co nejpřesnější verbalizaci. V první fázi se klade větší důraz na oživení jednotlivých momentů, v druhé pak na jejich popis. Jinými slovy se výzkumník v první fázi snaží o maximální pozornostní kontakt s momenty a dovoluje si dělat chyby a nepřesnosti v popisu, zatímco v druhé fázi pak věnuje více energie tomu, jak již důkladně oživenou vzpomínku přesně popsat. Výzkumník se tedy musí naučit, „*[...] jak sám sebe opravit a přepracovat vlastní deskripci, kdykoli odhalí její vadu či nedostatek.*“ (Vermersch, 2014, s. 207). Pro produkt první i druhé fáze AE však užívám v této práci jednotné označení **AE-deskripce**. Rozdíl mezi AE-deskripcí první fáze a fáze druhé je pouze v jejich kvalitě.

Jak však výzkumník pozná, že vzniklá AE-deskripce dosahuje požadované kvality? Na základě Vermerschových úvah jsem vypracoval 4 základní kritéria pro posouzení kvality vzniklé deskripce: 1) Úroveň detailu; 2) Časové uspořádání; 3) Subjektivní složka momentu; 4) Objektivní složka momentu. Když výzkumník hodnotí AE-deskripci na základě kritéria **úrovně detailu**, tak se snaží odhalit její místa, která nezachycují jednotlivé momenty, ale jsou příliš obecná a tyto momenty např. vysvětlují či shrnují. Při AE se snaží výzkumník pracovat na maximální úrovni detailu (viz 1.1.1.1) a pokud odhalí části deskripce „*které nejsou dostatečně detailní, aby vedly k oživení jednotlivých momentů vzpomínky, tak je nutné deskripci*

zpřesnit.“ (Vermersch, 2014, s. 210). Problematické jsou zvláště „*všechny formy deskripce, které se skládají pouze z jednoho slova či jednoho vyjádření.*“ (Vermersch, 2014, s. 211).

Toto kritérium však pomáhá výzkumníkovi odhalit i tzv. deskriptivní trhliny (descriptive rapture; Depraz 2009; Vermersch 2014), které označují místa v AE-deskripci, na nichž by měl být jazykově zachycen určitý moment, aby popis co nejvíce odpovídal oživeným momentům vzpomínky. Jinak řečeno se výzkumník snaží odhalit místa v deskripci, na kterých došlo k opominutí verbalizace určitého momentu či dokonce momentů více.

„*U každého momentu vyvstává otázka, co tomuto momentu předcházelo a co po něm následovalo. Tedy otázka po správném zasazení momentu do časové struktury před-po.*“ (Vermersch, 2014, s. 212). Kritérium **časové uspořádání** pak pomáhá výzkumníkovi právě odhalit místa v AE-deskripci, kde je pořadí momentů zachyceno neadekvátně vzhledem k tomu, jaký byl jejich skutečný časový sled v oživené vzpomínce. Toto časové uspořádání chceme v deskripci respektovat a pokud výzkumník odhalí nesprávné pořadí verbalizovaných momentů, tak ho uvádí na správnou míru.

Každý moment se skládá z určitého prožitku (subjektivní dimenze momentu) a objektu, ke kterému se tento prožitek vztahuje (objektivní dimenze; viz 1.1.1.1). Poslední dvě kritéria, **subjektivní a objektivní složka momentu**, napomáhají výzkumníkovi ohodnotit kvalitu AE-deskripce na základě toho, jestli řádně zachytil pozorností nahlédnutý prožitek a objekt, ke kterému se prožitek vztahoval. Nezkušený výzkumník často „*[...] jazykově zachycují prostředí, lidi, věci, ale nedochází k tematizaci samotných prožitků – vnitřních stavů, tělesných pocitů, kognitivních aktů a dalších elementů vnitřní části zkušenosti.*“ (Vermersch, 2014, s. 208) Je tedy důležité, abychom při pozornostním zkoumání momentu nahlédli jeho prožitek a případný objekt, ke kterému se vztahuje, a verbalizovali moment v jeho subjektivně-objektivní danosti. Samozřejmě, že se moment může skládat z většího množství prožitků a objektů a je tedy potřeba každý moment vždy důkladně prozkoumat, aby žádný z prožitků ani objektů nebyl případně opomenut: „*Během popisu se může stát, že výzkumník přivrátí pozornost k jednomu z prožitků a opomine zaznamenat a popsat další prožitky, které jsou součástí stejného momentu.*“ (Vermersch, 2014, s. 209).

Na základě Vermerschových úvah je možné tvrdit, že výzkumník se může dopustit pěti základních chyb: 1) opominutí verbalizovat určitý moment vzpomínky; 2) verbalizace falešného momentu, který k původní vzpomínce nepatří; 3) neadekvátní zachycení časového uspořádání momentů; 4) opomenutí verbalizovat určitý prožitek momentu; 5) opomenutí verbalizovat

zovat určitý objekt momentu. Proces zpřesňování AE-deskripce i konkrétní příklady vybraných základních chyb je možné nalézt v části o metodě 3PA (viz fázi AE-3 a AE-4).

Vermersch dále zmiňuje, jak náročné je realizovat deskripci, protože pro každou zkušenost, vzpomínku i moment je charakteristická určitá jedinečnost. Výzkumník tedy musí být ve svém popisu kreativní, aby dokázal jednotlivé momenty co nejpřesněji zachytit. *„V počátku nemusíme úplně vědět, jak popis přesně realizovat. [...] I když výzkumník ovládne techniku [AE], tak každá zkušenost je jedinečná a náročná na přesnou verbalizaci.“* (Vermersch, 2014, s. 213) To se pak zvláště týká zachycení vzpomínek, které výzkumník zatím při AE nepopisoval. V takovém případě může být nutné vytvářet i nové pojmy, aby bylo možné jednotlivé momenty vzpomínky přesně zachytit (Depraz, Varela & Vermersch, 2003).

Podle Vermersche představuje při deskriptivní činnosti *„[h]lavní překážku předsudek, že jsme se svou zkušeností hluboce obeznámeni a rozumíme jí. A to vše jen z toho důvodu, že se jedná o naši zkušenost, s kterou jsem v důvěrném vztahu.“* (Vermersch, 2014, s. 206). Jinými slovy má začínající výzkumník při realizaci popisu pocit, že své zkušenosti rozumí a přesně ví, jak ji jazykově zachytit. Tento pocit je však falešný, protože ani dlouholetá expertní činnost nevede k snadnému popisování nahlédnutých momentů tak, aby byla splněna výše předložená kritéria zakládající kvalitu AE-deskripce. Jedná se o náročný proces a realizace AE tedy nemusí mít pouze dvě fáze, ale může být považována za neustále se opakující cyklus, kdy dochází k „nekonečnému“ prohlubování pozornostního náhledu na momenty referenční vzpomínky a zpřesňování jejich popisu (porovnání s Giorgiho pojetím poznání jako nekonečného procesu viz 2.1.1.7). Z této složitosti popisu v rámci AE vyplývá (stejně jako ze složitosti vzpomínání; viz výše), že výzkumník se může *„[...] stát expertem pouze skrze dlouhodobý kontrolovaný trénink.“* (Vermersch, 2014, s. 207).

1.1.2 Obecný nástin realizace AE a ukázka výstupu EM

Nyní opět předkládám obecný nástin realizace AE, který umožní propojit výše vymezené pojmy a ukázat je v náležitém kontextu:

Výzkumník si zvolí tzv. referenční vzpomínku pro realizaci AE, která je částí určité rozsáhlé minulé zkušenosti. Následně si zajistí klidné místo a na základě oživující intence přivede k pozornostnímu náhledu konkrétní moment referenční vzpomínky. Moment představuje elementární část vzpomínky, která se skládá jak ze subjektivní dimenze (jednotlivé typy prožitků – vnímání, představování, vzpomínání, myšlení, verba-

lizace, pocítování, pohyb), tak dimenze objektivní (jednotlivé typy předmětů, ke kterým se prožitky mohou vztahovat – lidé, zvířata, rostliny, nástroje, neživá hmota). Podstatnou vlastností momentu je také to, že má přesné místo v časovém uspořádání vzpomínky. Výzkumník oživující intenci volí tak, aby oživený moment představoval počátek referenční vzpomínky. Svou pozorností (reflexí) se snaží následně pokračovat v oživování a zkoumání momentů, které po počátečním momentu následovaly. Společně s procesem oživování jednotlivých momentů vzpomínky začíná výzkumník realizovat jejich popis. Výzkumník usiluje o co nejpresnější verbalizaci momentů referenční vzpomínky v jejich subjektivně-objektivní plnosti a vzájemném časovém uspořádání. V první fázi AE se výzkumník nezabývá případnými chybami, kterých se dopustil. Produktem první fáze je AE-deskripce a výzkumník vstupuje do fáze druhé, jejímž hlavním cílem je zpřesnit tuto deskripci a opravit její případné chyby. Při této fázi odstraňuje verbalizace falešných momentů, které k původní vzpomínce nepatřily. Dále doplňuje deskripci o verbalizaci opomenutých momentů, opomenutých prožitků momentů a opomenutých objektů momentů. AE-deskripce je také zpřesněna uvedením verbalizovaných momentů do správného časového sledu podle jejich původního výskytu v referenční vzpomínce.

Dále je nutné ukázat, jak může vypadat výsledek EM. Jedná se o výsledek explikačního rozhovoru (v literatuře není možné dohledat přímou ukázkou AE-deskripce), v kterém Frank (participant) popisuje své setkání s Cyrilem. Frank je dobrovolníkem v organizaci AIDES a má za úkol se s Cyrilem seznámit a pomoci mu trávit volný čas. Cyril je na vozičku, trpí rozvinutým onemocněním AIDS a jeho celková prognóza je špatná. Nedá se očekávat, že jeho život bude trvat delší dobu. Frank se snaží pozornostně nahlédnout jednotlivé momenty vzpomínky na situaci, kdy ho Cyril obdaroval svým oblíbeným svetrem. Frank tento dar přijímá, a podle svého úsudku tak porušuje pravidla své dobrovolnické činnosti. Ta mají zabránit tomu, aby mezi dobrovolníkem a umírajícím člověkem vznikl hlubší vztah. Deskripce začíná verbalizací momentu, ve kterém si Frank představuje svou kolegyni, jak k němu promlouvá:

Říká mi, že něco je špatně, že to nemůžu udělat, že, že...že si způsobím utrpení, že zacházím za předepsané hranice mé intervence, že já...jsem dobrovolník, že... 'pamatuj na svůj výcvik, podpora, empatie...', jsi jako vrtulník, nikam ho neodvádíš, vezmeš ho za ruku, ale jsi nad ním a chceš zabránit tomu, aby spadl ze srázu a to je role dobrovolníka...jsi empatický, ale nemůžeš být záchránce...držel jsem ruku nataženou, tam...Vzal jsem tu ruku místo toho, abych byl nad ním, abych mu naslouchal...naslouchal té druhé osobě...abych tam byl více pro naslouchání, než pro záchra-

nu, rady a tak dále...a že to všechno dělám špatně a že to nemůžu dělat...ona mi říká, že můžu té druhé osobě ublížit tím, že vytvořím takový vztah...blízký vztah...Nic nemůžu slyšet...já...já se uzavírám, bez agrese, ale... směji se...přesvědčen, že můj přístup je správný...nic mě nemůže zastavit... (Maurel, 2009, s. 83-84)

Příklad výstupu z AE je možné nalézt na straně 85 této diplomové práce, kde je předložena AE-deskripce vzpomínky na Temný tunel, která byla součástí mé zkoumané zkušenosti se ZVV. Na straně 91 je pak možné nalézt zpřesnění této deskripce.

2. Deskriptivní fenomenologicko-psychologická metoda

Tato metoda je výtvozem Amedea Giorgiho, amerického profesora, který obdržel Ph.D. za svou činnost na poli experimentální psychologie. Jeho zájem o holistický přístup ke studiu lidské psychiky ho však přivedl až k fenomenologii, která problematizovala naturalistický přístup k člověku převládající v experimentální psychologii (Giorgi, 2014). Jinak řečeno fenomenologii nabízela alternativu k přístupu, který redukuje člověka na množinu závislých, nezávislých a intervenčních proměnných, což se jeví z komplexní povahy zkoumaného fenoménu (lidské psychiky) jako neudržitelné. Hlavní proud psychologie úzce spjatý s tímto naturalistickým přístupem k výzkumu lidské psychiky měl a stále má svou sílu díky propracované kvantitativní metodologii nabízející výzkumníkům možnost, jak vědeckým způsobem realizovat své poznávací zájmy. A určitá forma propracovaná metodologie je přesně tím, co chybělo fenomenologicky smýšlejícímu proudu psychologů, aby dokázal zaujmout více vědců a mohl tak v plné míře přispět ke zkoumání psychiky a člověka obecně. Po více než dvaceti letech studia vztahu fenomenologie a psychologie Giorgi neobjevil žádnou ucelenou metodu, která by mohla fenomenologicky fundované odvětví psychologie metodologicky sjednotit: „*Fenomenologická psychologie byla především teoretickou kritikou mainstreamové psychologie, případně nějakými zajímavými fenomenologickými analýzami, které však selhávaly v tom, aby nabídly ucelenou metodu...a každá teoretická kritika by měla nabízet nějakou formu konstruktivní alternativy.*“ (Giorgi, 2009, s. xii-xiii). Giorgi tedy začal vytvářet metodu a čerpal především z metodologických úvah Edmunda Husserla a Mauriceho Merleau-Pontyho, které se pokoušel přenést do kontextu psychologie. Jeho snažení vedlo k sepsání mnoha teoretických článků, kde ukazuje vztah fenomenologie a psychologie (např. Giorgi, 2005; Giorgi, & Giorgi, 2008), tematizuje obecné problémy kvalitativního výzkumu jako je např. jeho validita (Giorgi, 2002; 2004), až dospěl v roce 2009 k uveřejnění jeho hlavního díla s názvem *Deskriptivní fenomenologická metoda v psychologii: modifikovaný Husserliánský přístup* (The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach). Zde podrobně představuje, jak na teoretické, tak aplikační úrovni již ucelenou Deskriptivní fenomenologicko-psychologickou metodu (DFPM). DFPM tedy není pouze kvalitativní metodou, ale rovněž pokusem o ucelení fenomenologické psychologie prostřednictvím pečlivého rozpracování jejího metodologického základu.

2.1 Teoretické základy DFPM

Giorgi na teoretické úrovni kombinuje tři intelektuální směry či systémy – vědu, psychologii a fenomenologii. **Vědu** pojímá jako „*instituci produkující poznání (knowledge-producing enterprise)*“ (Giorgi, 2009, s. 1) a výzkumníka jako někoho, „...*kdo hledá definitivní (ultimate) poznání, když se setká s nějakým fenoménem.*“ (tamtéž). Giorgi rovněž spatřuje zajímavý vztah mezi vědou a zvědavostí: „*Lidská zvědavost je takové povahy, že cokoli, s čím se [výzkumník] ve světě setká, může být dále prozkoumáno, aby se dospělo k hlubšímu porozumění objeveného.*“ (tamtéž). Jinými slovy je možné zkoumat všechno, k čemu má člověk na základě své určitým způsobem konstituované psychiky přístup. Pro tuto práci má význam zmínit ještě jednu vlastnost, kterou Giorgi (2009, s. 2) přisuzuje vědě, resp. procesu poznání zakládajícího vědu: „*Zdá se, že fenomény ve světě a jejich možné obměny jsou natolik bohaté, že je zapotřebí nekonečného procesu, aby je bylo možné roztrždit a porozumět jim.*“ (nekonečnost procesu poznání zakládá cykličnost metody 3PA; viz 4. část diplomové práce).

Psychologie je podle Giorgiho (2009) na nejzákladnější úrovni určena právě zvědavostí, která se vztahuje k sobě samému a člověku obecně. Giorgi následně ve svém knize nabízí stručné shrnutí a interpretaci dějin psychologie, aby ukázal, jak se dostala psychologie do stavu, v kterém převládá naturalistický přístup ve výzkumu psychiky s užíváním kvantifikace. Tuto tzv. *mainstreamovou psychologii* vymezuje vůči kvalitativně orientované psychologii, která problematizuje víru v univerzální platnost měření jako cesty k pochopení lidského chování a prožívání. Vůči užívání matematiky a měření při výzkumu psychiky staví práci s významem, která odhaluje kvalitativní dimenzi fenoménů. Důležitá je rovněž skutečnost, že Giorgi (2009, s. 78) nezavrhne kvantitativní metodologii a „*[k]dykoli výzkumník směřuje své otázky k dimenzím reality [běžně označované jako velikost a frekvence], tak by měl užít kvantifikace.*“ Giorgi (2009, s. 79) pouze zastává názor, že kvantifikace má své limity, což je patrné např. z následujícího tvrzení: „*Výzkumník může měřit to, jak intenzivně je někdo v úzkosti či pociťuje radost, ale tato dimenze velikosti nám neřekne nic o tom, jaký je rozdíl mezi úzkostí a radostí.*“ Giorgi tedy tematizuje současnou rozpolcenost psychologie mezi *mainstreamovou*, kvantitativně založenou psychologii a kvalitativní psychologii. Giorgi aktivně usiluje o rozvoj tohoto druhého, kvalitativně orientovaného proudu. Je nutné dodat, že psychologie je pro Giorgiho jednou z disciplín humanitně orientované vědy, což se ukáže jako důležité pojetí při objasnění jeho ambice prosadit DFPM v jakékoli humanitně orientovaném výzkumu (např. sociologii či politologii).

Třetí intelektuální směr vystupuje v Giorgiho úvahách silně do popředí a je nejsložitějším prvkem v teorii DFPM. Podívejme se však nejprve na to, jak ve své knize (Giorgi, 2009, s. 4) definuje **fenomenologii**:

Fenomenologie jako filosofie usiluje o porozumění všeho, co může někdo zakoušet [...] a nezáleží na tom, jestli se jedná o objekt, osobu, nebo určitý komplexní stav věcí [...]. Nezájímá se tedy o objektivní analýzu „daného“, analýzu, která vyloučí zakoušejícího, ale usiluje o precizní analýzu toho, jak je ono „dané“ zakoušeno zakoušejícím.

V teoretickém jádru DFPM tedy leží tento návrat k subjektu a to, jak zakouší či prožívá svět okolo. To na obecné rovině určuje i pravý smysl Giorgiho metody: poskytnout teoretickou i praktickou oporu výzkumníkovi, který usiluje o hlubší porozumění lidskému prožívání a jeho obsahům. Prožívání zde musíme brát v tom nejširším možném smyslu od prožitků emocí, přes prožitky představování, vzpomínání, myšlení, až po prožitky vnímání a chování². Stejně tak obsah prožívání, či intencionální objekty je nutné brát v tom nejširším možném smyslu přes zem, po které se pohybujeme, nástroje, které používáme, zvířata, která nás živí i ohrožují, až po druhé lidi, s kterými si tvoříme vztah: „*Smyslem užití fenomenologické metody je prozkoumání jakéhokoli objektu (s možností být-prožíván) jako fenoménu, což znamená objektu tak, jak existuje pro vědomí, ne tak, jak je sám o sobě.*“ (Giorgi, 2009, s. 93)

Poslední věta v předcházejícím odstavci nás přivádí až k obecné definici fenoménu, která bude důležitá při vymezení výkonu redukce (viz 2.1.1.5): Fenomén je „*jakýkoli objekt po-
jímáný pouze z perspektivy vědomí.*“ (Giorgi, 2009, s. 93). Nejedná se tedy o zkoumání objektů za předpokladu, že jsou nezávislé na našem vědomí, že existují sami o sobě. Kus železa, který fyzik zkoumá jako nezávislou entitu a usuzuje na její vlastnosti, fenomenolog zkoumá jako objekt konstituovaný vědomím. Zkoumá, jak se mu dává ve vnímání, jaký obraz vnímaného kusu železa přetrvává po zavření očí a jak vědění, které fenomenolog získal při čtení fyzikálních učebnic, proměňuje pojmání na stole ležícího kusu hmoty. Fyzik si neuvědomuje svou roli ve zkoumání kusu železa, díky přijetí specifické teoretické pozice systematicky

² Silný vliv behaviorismu může způsobit, že na chování je pohlíženo jako na něco nezávislého na prožívání, což se odráží i v běžně používané definici psychologie jako vědě o prožívání a chování. Tato definice v rámci fenomenologie je platná, ale pouze pokud se chování nevyloučí z prožitkové sféry (ze subjektu) a nepovažuje se za objektivní ukazatel psychiky při pozorování druhých lidí. Jinak řečeno je v rámci fenomenologické psychologie i chování považováno v určitém smyslu za subjektivní.

opomíjí subjektivní stránku světa³, zatímco fenomenolog k ní systematicky přivrací pozornost a považuje ji za předmět svého zkoumání.

Pokud dovedeme tyto fenomenologické úvahy do důsledku, pak se víra, že objekty mé zkušenosti (lidé, nástroje, zvířata atd.) mají na mě nezávislou existenci, ukazuje jako pouhá iluze: „*Přesně řečeno neexistuje žádný objekt čistě daný, protože ve fenomenologii jsou všechny objekty pojímány jako něco, co je konstituováno vědomím. To znamená, že vědomí se podílí na tom, jak se nám objekt jeví [...]*“ (Giorgi, 2009, s. 213). Jinak řečeno je objektivní svět natolik provázán se subjektivitou, že při detailním pohledu není možné jednoznačně rozlišit mezi subjektivní a objektivní dimenzí světa. Toto samotné rozlišení mezi objektivním a subjektivním se stává výzvou pro rozsáhlý a pravděpodobně nikdy nekončící výzkum. DFPM tedy vedle techniky pro získávání psychologického poznání nabízí potenciálně i možnost, jak přispět k řešení filosofických otázek. Tuto možnost však Giorgi zavrhuje, protože striktně odlišuje filosofickou úroveň abstrakce a úroveň psychologickou (viz 2.1.1.9).

2.1.1 Pojmy určující teoretické základy DFPM

Přes občasné odkazy k různým fenomenologickým filosofům (např. již zmiňovaný Merleau-Ponty), představuje transcendentální fenomenologie Edmunda Husserla základní inspirační zdroj teorie DFPM. Determinuje jak Giorgiho pojetí vědy, tak psychologie. V knize, která se celá věnuje výhradně této kvalitativní metodě, můžeme nalézt rozsáhlé pasáže (např. vymezení významového aktu), v nichž Giorgi interpretuje Husserlovu filosofii a přenáší myšlenky do kontextu psychologie a její metodologie. Tato inspirace bude patrná v definicích níže uvedených pojmů, které jsem považoval za určující pro pochopení teoretické báze metody. Přes tuto velkou provázanost DFPM s Husserlovou filosofii neusiluji v této práci o přesné určení toho, jestli je transcendentální fenomenologie adekvátně přijímána v rámci teorie DFPM. Hlavním cílem této práce je nastínit teoretické základy tak, jak jsou Giorgim předkládány. Podrobná komparace s Husserlovou filosofií a fenomenologií obecně se stejně jako v případě EM a 3PA jeví jako možnost pro budoucí teoreticko-metodologické bádání (viz závěr).

³ Jedná se pouze o ilustrativní příklad, přesto si myslím, že u fyziků a přírodních vědců obecně je role subjektivity v konstituci objektu jejich vědeckého zájmu opomíjena. Je to do určité míry pochopitelné, protože jejich zájem se v první řadě týká právě objektivní stránky světa a nikoli té subjektivní. Fyziku je tak možné brát jako určitý protipól fenomenologie.

Než uvedu výsledky analýzy jednotlivých pojmů zakládající teorii Giorgiho metody, pokusím se obecně vystihnout průběh DFPM-výzkumu. Díky tomu zasadím důležité pojmy do svého kontextu a usnadním jejich porozumění:

Výzkumník zaujímá vědecký postoj, vyjasňuje si svou výzkumnou motivaci a stanovuje si fenomén, který bude předmětem jeho zájmu. Výstupem z tohoto procesu je otázka pro fenomenologicko-výzkumný rozhovor, v kterém vhodní participanté v přirozeném postoji poskytnou základní deskripci (deskripce I. úrovně) své zkušenosti se zájmovým fenoménem. Tyto rozhovory jsou nahrány na diktafon a následně přepsány, čímž vzniká stabilní podoba dat a přistupuje se k jejich zpracování. Výzkumník zůstává ve vědeckém postoji, provádí výkon fenomenologicko-psychologické redukce, zaujímá psychologickou perspektivu a zvyšuje svou citlivost vůči zkoumanému fenoménu. V tomto komplexním mentálním nastavení přistupuje ke zpracování dat, v němž nejprve čte přirozenou deskripci od vybraného participanta a získává tak celkový význam deskripce – vzniká počáteční vcítění do zkušenosti participanta. Následně tuto základní deskripci rozčlení do významových jednotek (VJ), které usnadňují další zpracování deskripce – probíhá tzv. determinace VJ. Výzkumník nyní VJ transformuje za pomoci volné imaginativní variace do fenomenologicko-psychologických deskripcí (deskripce II. úrovně). Poté, co výzkumník transformuje všechny VJ, zpracuje stejným způsobem všechny zbylé přirozené deskripce, které získal z fenomenologicko-výzkumných rozhovorů se zbývajícím participanty. Poslední fází představuje tvorba struktury zkušeností se zkoumaným fenoménem – jednotné objasnění zkušeností všech participantů. Za pomoci volné imaginativní variace výzkumník určuje tzv. konstituenty pro jednotlivé zkušenosti. Určené konstituenty výzkumník dále uvádí do vzájemného vztahu, dokud nenahlédne jednotnou strukturu, která propojí konstituenty do objasňujícího vysvětlení zkušeností participantů. Nazřené komplexní objasnění výzkumník následně verbalizuje a vzniká tzv. strukturální deskripce (deskripce III. úrovně). Tato strukturální deskripce či verbalizace struktury zkušeností je hlavním výsledkem aplikace metody DFPM, která se uveřejňuje, aby mohla být kriticky zhodnocena, sloužila jako inspirace pro další výzkumy a prohlubovala vědecky sdílené poznání o zkoumaném fenoménu.

2.1.1.1 Vědecký postoj

Jedná se o postoj, který výzkumník zaujímá k výzkumnému procesu, aby ho udržel transparentní. „*Kritik má právo sledovat analýzu tak bezprostředně, jak jen může.*“ (Giorgi, 2009, s. 134). Podle Giorgiho by měl metaforicky řečeno tento kritik sedět na rameni vý-

zkumníka při aplikaci DFPM a pozorovat celý průběh výzkumu. Hlavní způsob, jak může výzkumník zajistit transparentnost svého výzkumu, představuje podrobné zaznamenávání výstupu z jednotlivých fází výzkumu. Giorgi (2009) usiloval o to, aby k tomu samotná DFPM výzkumníka automaticky naváděla: výzkumník si musí zaznamenat, jaký fenomén bude zkoumat, data musí mít psanou podobu, determinace VJ je zanesena přímo do dat a dochází k podrobnému zapisování fenomenologicko-psychologických deskripcí. Poslední zmiňovaná fáze ilustruje smysl vědeckého postoje nejlépe. Při tvorbě fenomenologicko-psychologických deskripcí sice dochází k abstrahování od VJ, ale jak je vidět na příkladu v oddíle 2.1.1.3, na první pohled je zřejmé, k jaké VJ se fenomenologicko-psychologická deskripce vztahuje. Proces transformace VJ do fenomenologicko-psychologických deskripcí by tedy mohl probíhat pouze v mysli výzkumníka, protože při něm nedochází k výraznému zásahu do původních dat. Povinnost výzkumníka, při aplikaci DFPM, zaznamenat výsledky tohoto třetího stupně zpracování dat, je motivován právě tím, aby byl proces transparentní a umožňoval „kritikovi“ zhodnotit jeho provedení.

A jak Giorgi reaguje na situaci, v které by onen kritický druhý došel k jiným závěrům? „Samozřejmě je možné, že kritik nenazře identický intencionální objekt. V takové situaci je to však na jeho odpovědnosti, aby pospal, co je schopen vidět a jeho deskripce mohla být porovnána s deskripcí původní, aby bylo možné zhodnotit, která z nich je lepší.“ (Giorgi, 2009, s. 137). V tomto kontextu je možné za spojení slov „intencionální objekt“ dosadit slovo „význam“ či „strukturu zkušenosti“ (viz 2.1.1.9), což umožní následující interpretaci právě citované pasáže: Dva výzkumníci, kteří budou zpracovávat stejná data a držet se aplikačních pravidel DFPM, dojdou k odlišnému závěru, tj. odhalí odlišné významy, případně odlišnou strukturu zkušenosti. Giorgi tuto situaci považuje za naprosto přirozenou součást vědecké praxe a odkazuje k obdobné situaci vznikající v kontextu kvantitativně založeného zkoumání – replikačním experimentem se nepodařilo potvrdit dříve publikované výsledky. „Člověk neodsoudí vědu nebo přístup, když zjistí, že fenomény jsou ve skutečnosti komplexní a vyžadují čas a pečlivou práci, aby došlo k jejich objasnění.“ (Giorgi, 2009, s. 204). Jak v případě kvalitativního, tak kvantitativního výzkumu nastává situace, na kterou je možné vědecky reagovat a vyřešit ji. V obou případech se nabízí např. podrobné přezkoumání statistické/významové analýzy dat a případně další replikace původního experimentu/studie.

S vědeckým postojem do určité míry souvisí i skutečnost, že v rámci metody DFPM hraje důležitou roli publikace výsledků a následná diskuze nad jejich povahou. Giorgi (2009)

totiž zastává názor, že vědecké poznání se prohlubuje pouze pokud se výsledky výzkumu předkládají ostatním, kteří na ně mohou různými způsoby reagovat: kritizovat je, obohatit o vlastní poznání, nechat se jimi inspirovat atd.

Důležitost transparentního výzkumného procesu pravděpodobně vychází z podstatného určení vědy jako kolektivní činnosti (viz začátek oddílu 2.1). Kolektivní činností se věda stává pouze tehdy, když je založená na otevřené komunikaci a sdílení nejen výstupů, ale i metodologické stránky každého výzkumu. Díky tomu může každý výzkumník čerpat inspiraci ze zajímavých výsledků, ale i procesu, který k nim vedl. Stejně tak se může poučit z chyb, ke kterým při něm mohlo dojít. To, co platí o efektivnosti transparence na kolektivní rovině, platí i na rovině individuální – výzkumník, který si prochází vlastní verbalizované provedení minulých fází svého výzkumu, může odhalit úspěšné výkony a čerpat z nich inspiraci. Stejně tak může odhalit chyby a poučit se z nich.

V metodě 3PA hraje Giorgiho koncept vědeckého postoje zásadní roli (viz 4.1). Vede výzkumníka k tomu, aby usiloval o maximálně transparentní výzkumný proces. Transparentnost 3PA-výzkumu je však do velké míry zajištěna samotnými metodologickými cíli, které metoda vymezuje pro jednotlivé fáze výzkumu (podobně jako DFPM). Každá fáze 3PA-výzkumu má určitý transparentní verbalizovaný výstup, který v případě nutnosti umožní, aby se druzí výzkumníci mohli na proces „podívat“ a zhodnotit ho po vědecké stránce. Toto pravidlo má však výhodu i pro výzkumníka samotného – vede si tak podrobné poznámky a kdykoli se může vrátit k jakékoli fázi svého výzkumu a připomenout si ji či sám zhodnotit její provedení. Vedle této automaticky zajišťované transparentnosti má výzkumník možnost, aby na konci každé fáze verbalizoval fakta, která považuje za důležitá. Jinak řečeno si po skončení každé fáze 3PA-výzkumu položí výzkumník následující otázku: „Potřebuji něco důležitého verbalizovat, abych tuto fázi udržel jak pro sebe, tak pro druhé transparentní?“ Giorgi tuto zásadu pro DFPM-výzkum nezavedl.

2.1.1.2 Přírozený postoj

Giorgi (2009) považuje přírozený postoj za základní způsob fungování člověka ve světě jeho každodennosti (lifeworld). Tento způsob je charakteristický tím, že člověk funguje na základě zvyku. Zvyk je určující jak pro vztah k vnějšímu světu, tak k vlastnímu prožívání. Člověk v přírozeném postoji je ke všemu přivracen habituálně a tato zvykovost je v každodenním světě občas narušena nečekanými či nestandardními událostmi. Jako příklad Giorgi uvádí situaci, kdy nevíme, jestli je objekt za výlohou člověk, nebo figurína. V tuto

chvíli se najednou ocitáme ve stavu pochybování a můžeme vnímat lépe naše prožívání (Giorgi, 2009). V terminologii fenomenologie můžeme reflektovat na intencionální akt vnímání, který má dvě různé formy pojmání (udílení významu) viděného objektu – objektu jako lidské bytosti, nebo objektu jako umělé figuríny.

Giorgi (2009, s. 91) vysvětlení přirozeného postoje dále prohlubuje: „*V přirozeném postoji neustále hodnotíme naše přítomné prožívání v závislosti na minulých zkušenostech.*“ Giorgi tuto zákonitost vnímá jako nutnou, protože není možné být **neustále plně soustředěn v přítomném okamžiku** s náhledem na každý jeho jedinečný aspekt. Z tohoto důvodu využijeme naši minulost jako prostředku ke zjednodušení přítomnosti – situace a objekty považujeme za identické, přestože nesou pouhou podobnost s tím, co jsem prožili. Každý přítomný okamžik je však naprosto jedinečný a neexistuje nic jako dokonalé opakování minulosti. A jak bude ukázáno v oddíle 2.1.1.5, fenomenologicko-psychologická redukce má za následek právě „...změnu v postoji, po které se může člověk v plné pozornosti přivrátit k právě probíhající zkušenosti a přestává k ní být přivracen habituálně, resp. přestává se ke zkušenosti vztahovat v přirozeném postoji.“ (Giorgi, 2009, s. 92-93). Jinými slovy není fungování v přirozeném postoji narušeno pouze nestandardními událostmi, ale rovněž je z něho možné záměrně vystoupit za účelem hlubšího náhledu na prožívání člověka a svět, který ho obklopuje.

Podle Giorgiho (2009, s. 99) je však žádoucí, aby pouze výzkumník usiloval o překonání přirozeného postoje, zatímco participant by měli zůstat fenomenologicky naivní – bez znalosti fenomenologie a jejích technik: „*Pro psychologickou analýzu není nutné, aby byla surová (raw) data apriorně očištěna. Je důležité, aby byla ponechána ve své přirozenosti; prostoupené nejednoznačnostmi a nejrůznějšími vztahy.*“ Podle Giorgiho (2009) naivita participantů rovněž zabraňuje zkreslení (bias), protože participant neznají přesnou motivaci výzkumníka a nevědí, jak se mu přesně zavděčit. Je však nutné zmínit dvě věci: 1) při práci s nezávislými participanty silně záleží na schopnosti vést interview, protože ve špatně vedeném rozhovoru může výzkumník neverbálně tlačit participanta k výpovědím, které jdou v souladu s jeho předpoklady či vědeckým potřebami. Tím může docházet v datech ke zkreslení. Zde narážíme na první zásadní nedostatek DFPM – metoda nenabízí podporu pro vedení fenomenologicko-výzkumného rozhovoru. To, co Giorgi poskytuje jsou pouze obecné rady pro psychologický rozhovor; 2) Na tomto místě je rovněž patrné působení pravidla o nutnosti nezávislých participantů, aby výzkum mohl být bez zkreslení a považován za vědecký. 3PA toto omezující

pravidlo překračuje a nabízí způsob, jak výzkumník může zpracovávat data, která si sám poskytl a zároveň se dosahuje minimalizace rizik zkreslení s tímto postupem související.

Ze samotného názvu DFPM je patrné, že deskripce je jedním z nejdůležitějších prvků metody a vzniká otázka, jak přirozený postoj ovlivňuje povahu deskripce, kterou participant poskytnou? Giorgi (2009, s. 181) tvrdí, že deskripce v přirozeném postoji neobsahuje „kritickou reflexi na povahu toho, jak se zkušenost s určitým fenoménem rozvíjí. [...] To, co bylo řečeno, není participantem [výzkumně] analyzováno. Participant zachycuje pouze to, co se stalo a jaké to pro něj bylo.“ Přirozený postoj podle Giorgiho tedy zajišťuje to, že participant popisuje své zkušenosti s jedinou motivací a tu je možné pojmenovat jako „sdílení informací s druhým člověkem v mluvené formě“. Zatímco výzkumník má složitější motivaci, která musí být taková, aby ho přivedla k hlubšímu poznání o zkoumaném fenoménu. Tuto interpretaci o nastavení participanta jednoduše sdílet to, co zažil, podporuje i následující tvrzení: „Když je postoj participanta popsán jako ‚každodenní‘, tak to znamená, že participant mluví z perspektivy ‚zdravého rozumu‘ [commonsense]. Mluví způsobem, který by užíval, kdyby mluvil s kamarádem.“ (Giorgi, 2009, s. 181). Podle mého názoru se však jedná o zjednodušení – participant rozhodně nebude mít pouze motivaci sdílet, ale spíše se bude jednat o komplexní soubor motivů a v nejlepším možném případě (v případě ochotného participanta) bude motiv „upřímně sdílet“ tím dominující. Další motivy, které mohou být obsaženy ve výzkumném rozhovoru, jsou např. již zmiňovaná potřeba zavděčit se výzkumníkovi, potřeba prezentovat se v lepším světle, či obyčejná potřeba jídla, která může činit participanta podrážděným a snižovat jeho ochotu sdílet. Jak bylo již naznačeno výše, samotným přijetím nezávislých participantů se nijak neřeší riziko zkreslení, které ohrožuje nejen DFPM-výzkum, ale jakýkoli výzkum bez ohledu na jeho kvalitativní či kvantitativní povahu.⁴

2.1.1.3 Deskripce

DFPM je stejně jako většina současných kvalitativních metod založena na jazykové kompetenci participantů a výzkumníka. Jazyk v rámci metody slouží v případě participantů k

⁴ V kvantitativní metodologii je toto pravidlo úzce svázáno s předpokladem, že zkreslení je možné překonat velkým počtem participantů: kvantifikované reakce participantů jsou následně zprůměrovány, čímž je možné snížit rušivý (zkreslující) vliv nežádoucích proměnných a s určitou pravděpodobností stanovit hodnotu, která se „pravdivé“ hodnotě blíží nejvíce (Field, Miles & Field, 2012). Kvalitativní výzkumy však díky náročnosti zpracování dat nemohou pracovat s velkým počtem participantů a zkreslující vlivy tak není možné „rozpustit“ ve vysokém počtu, jako tomu je v případě kvantitativních výzkumů užívajících počítačově podporovanou analýzu dat.

zachycení a vyjádření vlastních zkušeností a v případě výzkumníka k zaznamenání průběhu zpracování těchto zkušeností a výsledné formulaci obecného poznání. Jaká forma užití jazyka je v rámci DFPM oprávněná? Giorgi uvažuje o čtyřech možných formách: explanaci, konstrukci, interpretaci a deskripci.⁵ Deskripci v návaznosti na Husserlovu fenomenologii považuje za základní a jediný oprávněný postup v rámci DFPM, který Giorgi (2009, s. 89) na obecné úrovni vymezuje jako „[...] použití jazyka k vyjádření [articulation] intencionálních objektů zkušenosti.“. Intencionální objekt zkušenosti je při zjednodušeném přihlédnutí k Husserlově fenomenologii jakýkoli objekt, ke kterému se vědomí v přítomném okamžiku vztahuje. Slovo „objekt“ může být matoucí, protože jsme naučení ho běžně užívat pro označení neživých věcí v našem okolí. Jsem však přesvědčen, že na tomto místě „intencionální objekt“ označuje nejen věci neživé (kámen, stůl, počítač), ale i předměty živé (rostliny, zvířata a lidi) a dokonce i vlastní prožitky (vnímání, emoce, myšlenky atd.). Následující pasáž je hlavním důvodem, proč se přikláním k této interpretaci objektu jako označení pro jakákoli předmět zaměření pozornosti: „*Kdykoli je deskripce konkrétní a dostatečně bohatá, tak na ní může být aplikována noeticko-noematická korelace. Výzkumník pak může rozeznat akt popisovatele a objekt, který je s ním korelován, podržet tento vztah dočasně oddělený a poté ho ze své perspektivy analyzovat a popsat.*“ (Giorgi, 2009, s. 105). Jinak řečeno kvalitní deskripce zachycuje jak objektivní, tak subjektivní stránku zkušenosti. Ani jedna z těchto stránek nesmí zůstat upozaděna – participant či výzkumník nepopisuje např. pouze pokoj, v kterém se nacházím, ale rovněž emoce, myšlenky, představy tímto pokojem vyvolané. Deskripci je tedy možné rovněž vymezit v rámci DFPM jako jazykové vyjádření čehokoli, k čemu člověk přivrátil svou pozornost.

Deskripci pak odlišuje od zbylých forem užití jazyka: **Interpretaci** pojímá jako „[...] použití jazyka k vyjádření intencionálních objektů zkušenosti s pomocí nějakého nedaného faktoru, jakým je předpoklad, hypotéza, nebo něco jim podobné.“ (Giorgi, 2009, s. 89), **konstrukce** pak „[...] nezůstává striktně s tím, co je dané, ale užívá imaginace nebo jiného nedaného faktoru k tomu, aby byl objekt zkušenosti prezentován či objasněn.“ (tamtéž) a konečně **explanace** „[...] usiluje o objasnění toho, co je přítomné, obvykle využitím faktorů, které nemusí být nutně dané nebo jinými známými, ale nepřítomnými událostmi (například příčinami).“ (tamtéž). Při hlubším pohledu na Giorgiho rozlišení deskripce od interpretace, konstruk-

⁵ Spojení slov „formy užití jazyka“ není zcela přesné. Jazyk je v dynamickém vztahu k prožívání a čtyři nastíněné formy (explanace, konstrukce, interpretace a deskripce) odkazují nejen k jazyku, ale rovněž k určitým myšlenkovým operacím v pozadí.

ce a explanace zjišťujeme, že pouze deskripce popisuje to, co je dané. Zbylé tři formy užití jazyka vyžadují při svém použití něco nedaného (nongiven) či nepřítomného (nonpresent).

Problematické je především vymezení konstrukce, v které se užívá slova „imaginace“ jako příkladu nedaného faktoru ovlivňující výsledek. Čtenář již z obecného nástinu aplikace DFPM (viz začátek oddílu 2.1.1) může vidět, že jak za tvorbou fenomenologicko-psychologické deskripce, tak za strukturální deskripcí stojí užití volné imaginativní variace (viz 2.1.1.8). Vyplývá z tohoto faktu, že i v případě tvorby deskripce je nutné využít nedaného faktoru, čímž by se výše prezentované rozlišení zhroutilo? Podle mého názoru ano; rozlišení těchto forem jazykového užití je velice nepřesné a nedokáže na jeho základě mezi nimi adekvátně rozlišovat. Navíc, jak ukázal Vermersch, každé použití jazyka je do určité míry interpretace. Jde pouze o to, aby výzkumník interpretativní užití jazyka minimalizoval, když chce realizovat deskripci (viz 1.1.1.3).

Tato teoretická nesrovnalost však stále ponechává pojmu deskripce v rámci DFPM určitý význam, který výzkumníkovi napomáhá porozumět, jak by měl jazyka při aplikaci metody užívat: Deskripce je užití jazyka k co nejpřesnějšímu zachycení čehokoli, k čemu člověk přivrací svou pozornost. Jinými slovy je deskripce jazykové zachycení jak subjektivní, tak objektivní stránky aktuální zkušenosti. V následující klasifikaci deskripcí, které vznikají při aplikaci DFPM, bude tato definice dále přiblížena a konkretizována:

- I. **Úroveň – základní deskripce:** tuto deskripci představuje vše, co řekl participant v jednom fenomenologicko-výzkumném rozhovoru (případně to, co napsal). Každý takový rozhovor má vždy specifické směřování podle toho, jaký fenomén se výzkumník rozhodl zkoumat. Participant je požádán, aby popsal něco, co prožil a co se týká zájmového fenoménu: „*Prosím popište mi situaci, v které jste zažil učení (či cokoli jiného)*.“ (Giorgi, 2009, s. 124). Participant je pak během rozhovoru podporován výzkumníkem, aby zkušenost popsal co nejpřesněji. Pokud se podíváme na definici deskripce výše, tak výzkumník usiluje o to, aby participant popsal zkušenost v celé její komplexnosti – zaměřil svou pozornost jak k její subjektivní, tak objektivní stránce. Jinými slovy je aktuální zkušenost participanta vzpomínání, které má určitý obsah – ožívují se minulé prožitky (emoce, představy, myšlenky atd.), které se vztahovaly k určitým předmětům (osobám, zvířatům, nástrojům atd.). Také je možné říci, že participant přivrací pozornost k momentům své vzpomínky a přesně popisuje

je to, co nalézá. Zde je již patrné, že využívám k interpretaci fenomenologicko-výzkumného rozhovoru pojmy EM. Číním tak z toho důvodu, že samotná DFPM nevymezuje pojem zkušenosti, prožitku, reflexe a vzpomínání.

Přesné popisy momentů vzpomínky, v jejich subjektivně-objektivní plnosti, však můžeme očekávat pouze od ideálního participanta. Nezávislí participanté jsou však v přirozeném postoji, nevědí nic o fenomenologii, nemusí být schopni adekvátně zaměřovat pozornost při svém vzpomínání a mnohdy ani nedokáží rozlišit deskriptivní použití jazyka od jakéhokoli jiného. Problém související s necvičeností participantů navíc v rámci DFPM umocňuje fakt, že Giorgi neposkytuje důkladnou podporu pro fenomenologicko-výzkumný rozhovor. Proto výzkumník aplikující DFPM získá základní deskripci, která je mnohokrát nepřesná, chybí potřebné detaily a je prostoupena vysvětlováním minulého a nikoli jeho popisem. Tento nedostatek DFPM může být překonán právě integrací s EM (viz 3. část diplomové práce), která přesně tuto podporu nabízí v podobě Explikačního rozhovoru. Stejně tak EM nabízí zpřesnění teoretických základů skrze pojmy zkušenost, vzpomínka, moment a reflexe, které Giorgi opomněl vymezit.

Po získání základní deskripce (příklad viz příloha 1), ji výzkumník následně rozčlení do VJ, aby se dala lépe zpracovávat. Příklad VJ jsem vybral z cvičného výzkumu, v kterém se Giorgi (2009) zaměřoval na fenomén žárlení. Žena v deskripci zachycuje vzpomínku z nespécifikovaného víkendového kurzu, kdy se jeden z mužských účastníků, ke kterému cítila sympatie, rozhodl dát přednost obědu s ostatními účastníky. Ženu ponechal samotnou v budově, kde se konal kurz: *„Rozumím tomu, proč se rozhodl odejít s ostatními, protože si nepřinesl svůj oběd, ale ve skutečnosti jsem skrytě doufala, že zůstane se mnou. Bylo to naprosto rozumné, že se rozhodl odejít, ale já se cítila zraněná a zároveň jsem se cítila hloupě za to, že takové pocity mám.* (Giorgi, 2009, s. 143). Jednotlivé VJ jsou pak předmětem zpracování, jehož výsledkem jsou tzv. fenomenologicko-psychologické deskripce.

- II. Úroveň – Fenomenologicko-psychologická deskripce:** deskripce druhé úrovně pak již tvoří sám výzkumník a označuje výsledek jeho snahy určit přesný význam VJ a postupně tak odkrýt význam celé základní deskripce: *„Deskripce*

druhé úrovně [...] představují invariantní významy, které by měli být zopakovány v následném výzkumu [...]“ (Giorgi, 2009, s. 131). Podle mého názoru je však toto vyjádření nepřesné. Deskripce samotné nemohou představovat invariantní významy. Jedná se o verbalizaci těchto významů a pokud přihlídneme k definici deskripce předloženou Giorgim, tak je nutné říci, že výzkumník v podstatě zachycuje svou zkušenost s odhalením významu základní deskripce, resp. VJ. Jinými slovy, výzkumník usiluje o maximální vcítění do verbalizované zkušenosti participanta a nedokonalosti této verbalizace maximálně zpřesnit. Jelikož výzkumník využívá podporu DFPM a je patřičně vycvičen v pozornostním zaměřování a realizaci popisu, tak by výsledná verbalizace výzkumníkovy vcítění měla v ideálním případě odrážet zkušenost participanta přesněji než verbalizace, kterou poskytl sám participant. Jedná se o interpretaci, která mi přijde nejvěrnější Giorgiho myšlenkám a částečně řeší teoretické nedostatky způsobené nedostatečně vymezeným konceptem deskripce (viz výše). Výzkumník totiž stále usiluje o jazykové vyjádření své aktuální zkušenosti, kterou je zvnitřněná vzpomínka participanta skládající se z jeho prožitků a předmětů, k nimž se tyto prožitky vztahují.⁶

Výzkumníka v této činnosti zpřesňování základní deskripce participanta skrze vcítění podporuje specifické mentální nastavení určené třemi výkony: vědecko-fenomenologickou redukcí (viz 2.1.1.5), zaujetím psychologické perspektivy (viz 2.1.1.6) a zvýšením citlivosti vůči zkoumanému fenoménu (viz 2.1.1.7). Vedle tohoto mentálního nastavení výzkumník dále využívá tzv. volné imaginativní variace (viz 2.1.1.8). Ta opravňuje výzkumníka k tomu, aby si pozměňoval data a pozoroval, jak tyto modifikace ovlivňují význam analyzované VJ. Jinak řečeno je efektivní si představit, jaké všechny možné významy může daná VJ nést, pokoušet se rozdílné významy verbalizovat a vzájemně porovnávat mezi sebou a zasazovat do celkového kontextu základní deskripce. Tímto způsobem může výzkumník přesněji určit význam, který s největší pravděpodobností odpovídá tomu, co chtěl vyjádřit sám participant.

⁶ Dalo by se také říci, že výzkumník nezachycuje pravý význam základní deskripce od participanta, ale co nejpřesněji popisuje zkušenost, která na základě čtení této deskripce vznikla v prožívání výzkumníka. Zde se však dostáváme k obecné problematice významu: tvrdit, že výzkumník prožil přesně to, co zažil participant je nesmysl, stejně jako je nesmyslné tvrdit, že výzkumník ve fenomenologicko-psychologické deskripci zachycuje pouze vlastní zkušenost. Pravda bude pravděpodobně někde mezi těmito extrémními pozicemi.

Jako příklad fenomenologicko-psychologické deskripce může sloužit zpřesnění VJ o opuštěné ženě na víkendovém kurzu, která byla představena výše: *P tvrdí, že skrytě uvažovala o nerozumném přání, aby se její nový blízký mužský kamarád vzdal oběda s ostatními a zůstal s ní, a to i přes nedostatek jídla. P1 dokázala intelektuálně chápat odůvodněnost jeho rozhodnutí připojit se k ostatním, ale simultánně se jeho rozhodnutím cítila emocionálně zraněná, k tomu všemu si zároveň uvědomovala zmatené sebe-odmítající pocity za to, že se cítila emocionálně zraněná. Rozpoznala, že její touha nebyla vůbec racionální, ale stejně se tak cítila a pociťovala kvůli tomu trapnost.* (Giorgi, 2009, s. 148)

Poté, co dojde k transformování všech VJ základních deskripcí od všech participantů do fenomenologicko-psychologických deskripcí, přichází na řadu proces určování těch fenomenologicko-psychologických deskripcí, které jsou konstitutivní pro zkušenosti participantů. Po jejich určení výzkumník přistupuje k tvorbě tzv. strukturálních deskripcí.

III. Úroveň – Strukturální deskripce: Z přísně fenomenologického hlediska je strukturální deskripce zachycením výzkumníkovy zkušenosti s náhledem na jednotlivou strukturu všech pro zkušenosti participantů konstitutivních fenomenologicko-psychologických deskripcí. Jinými slovy se výzkumník snaží verbálně zohlednit své porozumění zkušenostem participantů s přihlédnutím ke zkoumanému fenoménu (např. fenoménu žárlivosti). Strukturální deskripce je pak synonymem spojení „struktura zkušeností“ (viz 2.1.1.9).

Výzkumník tvoří ve stejném mentálním nastavení jako v případě tvorby deskripcí II. úrovně (viz výše). Rovněž dochází k použití imaginativní variace, která umožňuje srovnávat fenomenologicko-psychologické deskripce, modifikovat je a případně vytvářet zcela odlišné, aby se jasněji ukázaly ty, bez kterých by nebylo možné zkušenosti participantů adekvátně vysvětlit. Jinými slovy umožňuje variace určení konstitutivních fenomenologicko-psychologických deskripcí, které pak výzkumník sjednocuje v jedné obecné strukturální deskripci.

Jednoduše řečeno je strukturální deskripce velice propracovaná definice určitého fenoménu (např. žárlení) objasňující zkušenosti participantů: „*Struktu-*

ra by měla poskytnout hlubší vhled do jednotné dynamiky, která je přítomna napříč různými zkušenostmi a slouží jako základ pro esenciální komunikaci [essential communication].“ (Giorgi, 2009, s. 200). Esenciální komunikací je zde myšleno obvyčejné sdílení obecného poznání získaného v rámci výzkumu. V případě DFPM se jedná o sdílení strukturální deskripce s druhými vědci např. v podobě vědeckého článku či přednášky.

2.1.1.4 Významová jednotka (VJ)

Základní deskripce (viz výše) může mít po svém přepsání rozsah mnoha stránek a vzhledem k omezené kognitivní kapacitě výzkumníka se musí zpracování této deskripce prakticky usnadnit. Usnadnění zpracování dat je hlavním smyslem procesu tvorby či determinace významových jednotek (Giorgi, 2009). VJ tedy představuje významově ucelenou část přirozené deskripce. Jejich tvorba je však již součástí procesu zpracování dat a je realizována po provedení fenomenologicko-psychologická redukce (viz 2.1.1.5), se zaujetím psychologické perspektivy (viz 2.1.1.6), se zvýšenou citlivostí vůči zkoumanému fenoménu (viz 2.1.1.7). Rovněž zde hraje roli znalost kontextu pasáže, která je právě předmětem významového členění. Z tohoto metodologického požadavku vyplývá, že gramaticky určená věta nemusí být VJ, ale může být z pohledu výzkumníka realizující analýzu významově prázdná (Giorgi, 2009). Samotný proces determinace VJ probíhá následovně: *„Když výzkumník začne znovu číst [základní] deskripci, označí místo v datech vždy, když pocítí [experience] zásadní posun ve významu.“* (Giorgi, 2009, s. 130). Giorgi se do rozsáhlejšího vymezení VJ nepouští, což může být z určitého pohledu přijatelné, když si uvědomíme, že hlavním smyslem VJ je pouze usnadnění zpracování dat. Žádná data nejsou odebrána ani přidána a jedná se pouze o členění celku na části. Tyto části navíc stále zůstávají zasazeny do svého původního kontextu.

Na druhé straně je však náročné porozumět, co ve skutečnosti pojem VJ znamená. Není to výsledek nahodilého členění, ale členění na základě pocitu o zásadní změně významu při čtení základní deskripce, a navíc ve výše zmiňovaném mentálním nastavení výzkumníka. Nepřesně vymezený koncept „VJ“ i proces určování VJ na základě „pouhého pocitu o změně významu“ nepůsobí dojmem teoreticko-metodologické preciznosti a může být pro výzkumníky aplikující DFPM zdrojem nejasnosti. V 3PA rovněž dochází k procesu členění deskripce na části, který usnadňuje a zároveň i zpřesňuje její zpracování. Tyto části jsem se však pokusil přesněji vymezit s využitím pojmu „moment“ pocházejícího z teoretických základů EM (viz fáze AE-3).

2.1.1.5 Fenomenologicko-psychologická redukce⁷

„*Celý proces [zpracování dat]* ⁸ *se odehrává ve vědecké redukci.*“ (Giorgi, 2009, s. 118) Tato věta jednoznačně ukazuje na důležitost redukce pro metodu DFPM, protože zajišťuje fenomenologickou a psychologickou kvalitu jak procesu zpracování dat, tak jeho výsledku – struktury zkušeností (viz oddíl 2.1.1.9). Slovo redukce může podle Giorgiho (2009) probouzet ve čtenáři určité konotace nedostatku. Ve skutečnosti je však pravý smysl tohoto výkonu zcela opačný; měl by výzkumný proces obohacovat. Výzkumník se totiž po provedení redukce „[...] *posouvá do postoje, v kterém může být v plné pozornosti přivrácen k právě probíhající zkušenosti a přestává k ní být přivrácen zvykově.*“ (Giorgi, 2009, s. 92-93). Jinými slovy musíme z výzkumných důvodů vystoupit z přirozeného postoje, který nám usnadňuje fungování ve světě naší každodennosti (viz oddíl 2.1.1.2) a zaujímáme **fenomenologicko-psychologický postoj**. Zatímco v přirozeném postoji subjekt funguje na základě zvyku a nedochází k tematizaci toho, co za tímto zvykem stojí a jak skutečně „vypadá“ přítomný okamžik, tak ve druhém zmiňovaném postoji dochází k očištěnému náhledu na danosti přítomného okamžiku. Jednoduše řečeno nechceme, aby nám zvyk zastíral skutečnou povahu nás samých a věcí okolo, a tak se výzkumník učí provádět fenomenologicko-psychologickou redukci, aby svět s jeho subjektivní a objektivní složkou mohl pozorovat takový, jaký ve skutečnosti je; jedná se samozřejmě o cíl, kterého se můžeme pokoušet dosáhnout.

Toto vymezení je však obecné a zároveň je v takovéto formě platné pouze pro výzkum z perspektivy první osoby, tj. výzkum, v kterém člověk reflektuje na vlastní prožívání a v něm dané intencionální objekty. Giorgi však metodu DFPM koncipoval tak, že se pracuje s deskripcemi, které poskytli jiní lidé než výzkumník samotný. Výzkumník by tedy v klasickém smyslu Husserlovy fenomenologie byl oprávněn zkoumat vlastní prožitky textu stvořeného jiným člověkem. Jednalo by se tak o problematiku jazyka, konstituce významů, porozumění a intersubjektivitu. Takový výzkum by samozřejmě mohl být realizován, ale Giorgi o něm explicitně nemluví a v rámci DFPM je cílem určit celkový význam základní

⁷ Giorgi v knize používá spojení „fenomenologicko-vědecká redukce“. V něm se odráží Giorgiho ambice o teoretické a metodologické sjednocení humanitních věd. Redukce v jeho pojetí by měla být použitelná v jakémkoli sociálním výzkumu. Toto je však pouhé tvrzení, které není podloženo argumentací. Podle mého názoru je překračování hranic vědních disciplín velice náročný a nesamozřejmý krok. Z tohoto důvodu jsem se rozhodl, že v této práci nahradím slovo „vědecká“ slovem „psychologická“ a tím jasně ukazuji, že vymezení redukce v DFPM je přijatelně vysvětlené pouze v rámci psychologického výzkumu.

⁸ Giorgi pro práci s daty užívá označení „analytický proces“ (analytic process). Podle mého názoru se však jedná o zavádějící označení, protože (přínejmenším) struktura zkušeností je nutně založená na syntéze. Z tohoto důvodu užívám spojení slov „zpracování dat“.

deskripce od jednoho participanta, přesný význam jejích VJ (tvorba fenomenologicko-psychologických deskripcí) a následně určit celkový význam sjednocující fenomenologicko-psychologické deskripce od všech participantů (viz oddíl 2.1.1.3). Přestože se Giorgi snaží odlišit fenomenologicko-psychologickou redukci od Husserlova pojetí redukce jako transcendentálního výkonu, tak redukce v rámci DFPM zůstává poměrně nejasným výkonem (viz závěr). Podívejme se však nejprve na to, jak ho Giorgi dále přibližuje.

„Osobní zkušenosti výzkumníka a všechny jeho znalosti související se [zkoumaným] fenoménem jsou uzávorkovány. Výsledkem tohoto uzávorkování je nezaujatý přístup k surovým datům a odmítnutí klást existenční výroky umožní vystoupit noeticko-neomatickému vztahu do popředí, takže je možné soustředit se na úroveň psychologické reality.“ (Giorgi, 2009, s. 100). Samotná redukce se tedy podle Giorgiho skládá ze dvou výkonů (pravděpodobně výkonu vůle), které od sebe není možné plně oddělit. Jedná se tzv. o výkon uzávorkování (epoché) minulých zkušeností a obecného poznání a výkon pozastavení existenčního souzení. Díky těmto dvou výkonům nám redukce v pojetí Giorgiho umožňuje nezaujatý pohled na data a zároveň tematizaci psychologické dimenze obsažené v datech, tj. možnost pomocí pozornosti nahlédnout a dále zkoumat prožitky participanta (noetická stránka) a objekty (noematická stránka), ke kterým se tyto prožitky vztahovaly.

V případě **uzávorkování či epoché** Giorgi zdůrazňuje, že si nevkládáme vlastní zkušenosti při zpracování dat do slov participantů. Stále vnímáme data jako něco, co pochází od jiného člověka a není to naším vlastním produktem. Giorgi však již nerozvádí tuto povinnost výzkumníka udržovat určitou formu duality výzkumník-participant při zpracování dat, a proto se pokusím jí víc přiblížit konkrétním příkladem: Představme si, že zkoumáme žárlení. Dostaneme přepsaná data z rozhovoru s člověkem, který popisuje, jak při poklidné nedělní procházce náhodou narazil na svou partnerku, která se líbala s neznámým mužem. Najednou se nám vybavuje, že jsme před mnoha lety zažili téměř to stejné a dostavují se vlastní silné emoce a obrazy. Tím se najednou zpracování dat proměňuje – jsme při něm zahlceni vlastní minulostí a musíme s tímto prostupováním vlastní subjektivity se subjektivitou participanta pracovat. Uzávorkování našich vlastních minulých zkušeností by v tomto případě mělo umožnit, abychom nahlédli pravý význam základní deskripce od daného člověka.

Uzávorkování se netýká pouze konkrétních zkušeností, ale jak Giorgi výše zmiňuje, vztahuje se i na znalosti o zkoumaném fenoménu. Tomu rozumím tak, že když zkoumáme např. žárlení, tak už máme nějaké obecné porozumění tomuto fenoménu před výzkumem.

Něco jsme již sami pochopili na základě přemýšlení o vlastních zkušenostech, něco jsme vyčetli z knih, nějaké porozumění jsme získali v diskuzích se svými kolegy či na vědeckých konferencích. Toto všechno obecné poznání musí být rovněž uzávorkováno, abychom zkušenost participanta i následné sjednocení všech základních deskriptí apriori nedeformovali podle toho, co již víme. Jinak řečeno nechceme, aby naše aktuální porozumění zkoumaného fenoménu fungovalo v procesu jako předsudek, který nám brání v náhledu na pravý (případně i aktuálnímu porozumění rozporující) význam dat.

V tuto chvíli se může zdát, že uzávorkování je něco jako vymazání celé naší minulosti, a to jak v podobě konkrétních zkušeností, tak obecného poznání. V takovém případě by redukce skutečně omezovala výzkum, možná ho dokonce znemožňovala. Redukce má však proces obohacovat: „*Uzávorkování znamená ‚pozastavení‘ [suspension], udržet napětí mezi minulostí a přítomností.*“ (Giorgi, 2009, s. 93). Nejde tedy o to vymazat minulé, ale dokázat se od minulosti oprostit, aby plně vyvstalo to, co v přítomném okamžiku zkoumáme.

Podle Giorgiho (2009) vstupuje do zpracování dat minulost na základě **principu relevance**. Je možné, aby se výzkumník při zpracování dat týkajících se fenoménu učení ovládat počítač najednou potýkal s osobní preferencí pro hudbu od Beethovena a averzí k hudbě od Brahmsa? Pravděpodobně nikoli (Giorgi, 2009). Tento princip relevance je všechno jen ne triviální záležitost, ale odkazuje na to, jak jsou jednotlivé prožitky provázány a jak se dostávají do interakce s přítomným okamžikem. Giorgi ho však dále nerozvádí a přenáší pozornost k volné imaginativní variaci (viz 2.1.1.8). Díky této technice je totiž možné přivést do vztahu k aktuálně zpracovávaným datům cokoli. V případě, že se nějaká hodnotící a zkreslující tendence (bias) objeví, tak je povinností výzkumníka si to poznamenat a „*odhalit, jak je možné, že tato tendence vstoupila do vědomí výzkumníka.*“ (Giorgi, 2009, s. 93) Hodnotící a zkreslující tendence bychom v tomto kontextu mohli vymezit jako v minulých zkušenostech (např. příjemný poslech Beethovenovy sonáty) založený vztah (např. „mám rád“) k určitým objektům (vše, co pojmám jako hudbu složenou Beethovenem). Takovéto hodnotící tendence jsou komplexní jednotou prožitků, které jednoznačně mohou ovlivňovat zpracování dat, protože na jedné zkušenosti či malém množství zkušeností výzkumník generalizuje na celou množinu objektů, a to skrze čistě subjektivní vztah k nim. Pro hodnotící a zkreslující tendence, o kterých Giorgi mluví, by bylo pravděpodobně nejpriléhavější označení „předsudky“. Tedy něco, co z epistemologického pohledu negativně ovlivňuje náhled na fakta i jejich porozumění.

Druhým výkonem fenomenologicko-psychologické redukce je **pozastavení existenčního souzení**. Ten odkazuje k tomu, že nás nezajímá, jestli to, co zakoušíme, nebo zakouší jiná osoba skutečně existuje. Abych tuto myšlenku lépe ilustroval, tak si nejprve přečteme fiktivní popis prožívání od mužského participanta: *„Vidím svou partnerku a její pohled směřující do obličeje osoby se širokými rameny, která stojí naproti ní a zády ke mně. Vidím partnerku, jak má zvednuté koutky směrem nahoru a jsou jí lehce vidět zuby. Tento perceptivní výjev poji- mám jako úsměv. Zvedá se ve mně podezření, že flirtuje s mužem. Začínám cítit ohrožení na- šeho vztahu a následně mírné naštvaní. Osoba, která ke mně stojí zády bude pravděpodobně umělec, protože má zvláštní barevný kabát.“* Pokud pozastavíme existenční souzení, tak se podle Giorgiho (2009) přestáváme zajímat o to, jestli se tato událost skutečně stala a jestli objekty, k nimž se prožitky participanta vztahovaly, byly skutečně ty, za které je považoval. Tím se pro nás nezávisle na vědomí existující objekty stávají fenomény (noematy) – *„objekty poji- manými pouze z perspektivy vědomí.“* (Giorgi, 2009, s. 93). Nezáleží na tom, že kdyby- chom se na situaci podívali z perspektivy vědomí partnerky výše zmíněného participanta, do- stali bychom následující popis: *„Vidím svou spolužačku, která právě mluví o svém včerejším seskoku padákem. Když slyším, jak říká ‚no a můj instruktor, s kterým jsem měla skákat v tandemu mi na první pohled připadal jako dost sešlej alkoholik‘, tak se začínám smát.“* Osoba (intencionální objekt) byla z perspektivy muže poji- mána jako „širokoramenný svádějí- cí umělec“ a v případě jeho partnerky jako „spolužačka vyprávějící vtipnou příhodu o sesko- ku padákem“. Nezajímá nás tedy existence objektu deskripce, ale zajímá nás, jak se objekt prezentoval popisovateli: *„Všechno v surových datech je poji- máno jako ono ‚jak‘ byly objekty zakoušeny popisovatelem a není nic tvrzeno o tom, jestli se popisované události skutečně sta- ly, tak jak jsou popisovány.“* (Giorgi, 2009, s. 99). Díky pozastavení existenčního kladení je možné věnovat více pozornosti subjektivní stránce zkušenosti, která nás jako psychology pře- devším zajímá. Můžeme si tak více všimat i všech omylů a nepřesností, kterých se jako lidé dopouštíme např. chybnými myšlenkovými operacemi, nepřesnými vzpomínkami či obyčej- nou únavou.

Podle mého názoru však Giorgiho vymezení výkonu pozastavení existenčního kladení vede rovněž k tomu, že se při aplikaci DFPM vystavujeme všem rizikům zkreslení, které vy- plývají z toho, že základní deskripce pocházejí od nezávislých participantů. Výzkumník se zbavením existenčního souzení zároveň zbavuje možnosti posoudit pravdivost sdílených věcí v rozhovoru. Co když participant záměrně lhal, co když si celou popisovanou zkušenost vy-

myslel, co když je právě ve stavu schizofrenní ataky a jedná se o bludnou produkci, kterou by bylo možné odhalit pouze tím, že by se vzaly v potaz výpovědi druhých lidí, či by se popisovaná situace přehrála z kamerového záznamu. Problém představuje skutečnost, že pokud výzkumník o nepřesnosti „schované“ v datech neví (např. participant sám nesdílel to, že se mýlil), tak nemůže na tuto nepřesnost ani adekvátně reagovat např. ji psychologicky zkoumat, či si na ni dát pozor při zpracování dat. V psychologickém výzkumu je potřeba k těmto zdrojům zkreslení přihlídnout a DFPM není schopná na tuto situaci reagovat. Tento problém však do určité míry odpadá v případě 3PA, kde sám výzkumník poskytuje data. Díky tomu výzkumník plně kontroluje i fázi sběru dat. Na druhé straně za ni však nese plnou morální odpovědnost (viz fáze AE-2, AE-3 a AE-4).

2.1.1.6 *Přijetí psychologické perspektivy*

Psychologickou perspektivu či postoj Giorgi (2009) přirovnává k perspektivě fyzikální a matematické. Pokud má člověk zájem o rozvoj určité vědní disciplíny a má za cíl prohlubovat její poznání, musí ke světu přistupovat z perspektivy této disciplíny např. fyziky či matematiky. Giorgi (2009) si je vědom faktu, že zatím neexistuje jednotné pojetí psychologie jako vědní disciplíny, což komplikuje přijetí psychologické perspektivy, protože výzkumník aplikující DFPM má na výběr z mnoha přístupů (psychoanalýza, behaviorismus, kognitivní přístup atd.). Giorgi se proto snaží vymezit psychologickou perspektivu v rámci DFPM následovně: *„Když mluvím o psychologické perspektivě, tak míním obecný, neteoretický psychologický postoj, který je často zaujímán praktikujícími kliniky a terapeuty – přinejmenším těmi, kteří nepřijali explicitní teoretickou perspektivu jako například psychoanalýzu, nedirektivní terapii atd.“* (Giorgi, 2009, s. 135) Giorgi dále připodobňuje své pojetí psychologického postoje k **eklektickému přístupu**, ale zároveň se od něho v následujícím smyslu vymezuje: *„Nemám však na mysli postoj, v kterém si volně bereme pojmy a myšlenky z různých teorií a systémů. Spíše tento postoj do velké míry chápu jako naivní a před-teoretický. Referuje více ke způsobu, kterým jsou pojmy užívány v běžném životě.“* (Giorgi, 2009, s. 135). Podle mého názoru však není možné v situaci, kdy chceme vědeckým způsobem objasnit nějaký komplexní psychologický fenomén být před-teoretičtí a naivní. Naivní užívání slov v běžném životě je totiž charakteristické tím, že užívaným slovům všichni nějak rozumíme, dokud tato slova nechceme přesněji definovat a odhalit jejich pravý význam. Najednou zjišťujeme, jak komplikované je nahlédnout pravý význam denně užívaných a srozumitelných slov jako např. „pocit“, „myšlenka“, „partner“ či „domov“.

Jediná přijatelná interpretace, kterou jsem schopen pro výše uvedené pasáže nalézt, je následující: Být před-teoretický znamená vždy dávat epistemologickou důležitost nahlédnutým faktům a jejich verbalizované objasnění (teorie) se vždy těmto faktům přizpůsobuje. K této interpretaci jsem se uchýlil i z toho důvodu, že bychom měli při DFPM-výzkumu provádět výkon fenomenologicko-psychologické redukce (viz 2.1.1.5). Jejím smyslem je přesně to, abychom dokázali pozastavit neustálý racionální výklad světa a pečlivě prozkoumali danosti zachycené participanty při popisu jejich minulých zkušeností. Racionální výklad a jeho verbalizace přichází až druhotně a stojí na objevených danostech. Psychologická perspektiva má v tomto ohledu zásadní vliv na formu užití jazyka, kterou výzkumník užívá při objasňování nahlédnutých daností o zkoumaném fenoménu. Užití charakteristické tím, že se jazyk přizpůsobuje danostem, a nikoli naopak. Díky takto koncipované psychologické perspektivě může Giorgi tvrdit, že vytváří deskripce i při objasňování všech zkušeností participantů s přihlédnutím ke zkoumanému fenoménu – výzkumník skutečně popisuje to, co přímo zakouší. Tím je vlastní myšlenkový náhled na danosti odhalené v základních deskripcích od participantů (viz 2.1.1.3).

Giorgi (2009, s. 135) dále tvrdí, že „[...] díky psychologické perspektivě se zaměřujeme na roli individuální subjektivity v konstituci specifických přítomností, a tak se pro nás zpřístupní psychologické významy, které hrají roli ve způsobu, jakým se fenomenální přítomnosti jeví.“ Toto tvrzení můžeme interpretovat tak, že výzkumník usiluje o co nejhlubší vcítění do zkušenosti participanta (tj. zaměření se na individuální subjektivitu) skrze základní deskripci, kterou poskytl. Tím dokáže výzkumník reflexivně nazít jednotlivé prožitky participanta (tj. psychologické významy obsažené v deskripci) a objekty (tj. fenomenální přítomnosti), k nimž se tyto prožitky vztahovaly. Psychologickou perspektivu je tedy možné považovat za synonymum ke slovu vcítění či empatie. Giorgi (2009, s. 131) také podotýká, že „psychologická dimenze pouze neleží [v datech] volně pohozená a připravená k objevení. Musí být nalezena, vytažena na povrch a propracována.“ Toto věta v zásadě ukazuje na náročnost procesu zpracování dat, který vyžaduje velké množství vůle k tomu, aby se výzkumník dokázal do participantů vcítit a následně přesněji verbalizovat odhalené prožitky s jejich objektivním korelátem.

2.1.1.7 Citlivost vůči zkoumanému fenoménu

Přestože tato složka mentálního nastavení výzkumníka hraje při aplikaci DFPM zásadní roli (výzkumník ho zaujímá již při realizaci rozhovoru a vždy při zpracování dat), v publikaci není možné dohledat podrobnější vymezení citlivosti ke zkoumanému fenoménu (Giorgi,

2009). Vzdáleně by tento koncept mohlo projasnit Giorgiho (2009, s. 58) chápání výzkumného procesu jako takového: „*Téměř všichni, kdo se rozhodli studovat, aby se stali profesionálními psychology bez ohledu na to, jestli v klinické nebo akademické sféře, si sebou nesou určité zájmy, které stojí za tím, že si zvolili právě psychologii.*“ S tímto zájmem se pak pojí určité otázky, resp. konkretizovaná zvědavost týkající se psychologických fenoménů. Podle Giorgiho mohou nastat dvě situace: 1) Náš poznávací zájem (zvědavost) je možné uspokojit díky dosavadním výzkumům a odpovědi na své otázky nalézt v literatuře, nebo 2) odpovědi jednoduše nejsou dostupné. V tomto druhém případě se může psycholog rozhodnout pro realizaci výzkumu, který uspokojí jeho poznávací zájem. „*Úplně první krok ve [výzkumném] procesu představuje transformace jednoho či více výzkumných zájmů do problému, který je možné zkoumat.*“ (Giorgi, 2009, s. 58). Podle Giorgiho realizace výzkumu vždy vyžaduje přijetí limitů pro náš vědecký zájem, který nemůže být často uspokojen ani celoživotním bádáním, natož jedním konkrétním výzkumem: „*Téměř všichni zkušené výzkumníci si uvědomují, že tážení je bez konce a sám Husserl popsal vědeckou činnost jako nekonečný proces.*“ (Giorgi, 2009, s. 58).

Na základě výše napsaného je možné tvrdit, že citlivost vůči zkoumanému fenoménu představuje **ve výzkumné otázce konkretizovaný poznávací zájem** (zvědavost), např. „*Co je to fenomén zlomového okamžiku v terapii?*“ či „*Jak ovlivňuje základní vojenský výcvik psychickou strukturu vojáka?*“. Z povahy nekonečného procesu tážení (viz začátek oddílu 2.1) však vyplývá, že jakýkoli fenomén je ve své podstatě neuchopitelný jedním výzkumem a díky své komplexnosti se brání plnému porozumění jedním výzkumníkem. Zůstává pak otevřenou otázkou, jestli je možné dosáhnout stavu dokonalého poznání, nebo jsme ve vědě odsouzeni pouze k nekonečnému zpřesňování našeho porozumění? Citlivost vůči zkoumanému fenoménu bude tedy vždy v určitém smyslu vágní, protože fenomén jako takový není možné dokonale definovat, zvláště pak před výzkumem samotným, když mu výzkumník rozumí mnohem méně než po výzkumu. Citlivost ke zkoumanému fenoménu je tedy adekvátní pojímat jako více či méně otevřenou zvědavost vztahující se pouze v určitém směru a nikoli se zaměřením na přesně určený bod.

Konkrétně se pak citlivost vůči zkoumanému fenoménu při aplikaci DFPM projeví jako otázka pro fenomenologicko-výzkumný rozhovor, která směřuje pozornost participantů v požadovaném směru výzkumného zájmu. Dále pak udržuje myšlení výzkumníka při vytváření struktury zkušeností (viz 2.1.1.9) v zaměření na zkoumaný fenomén a zabraňuje tomu,

aby výzkumník nezačal v důsledku nejednotné základní deskripce přemýšlet nad nezájmovým fenoménem. Představme si, že participant ve výzkumu o fenoménu žárlení začne z nějakého důvodu hovořit o tom, jak se jako dítě učil hrát na flétnu. Zvýšená citlivost vůči fenoménu žárlení povede k tomu, že výzkumník tuto část dat zhodnotí pouze z pohledu fenoménu žárlení a pokud v datech neodhalí žádnou souvislost, tak nezačne rozpracovávat verbalizaci svého porozumění fenoménu „vzpomínky na dětství“ či „výuka hry na hudební nástroj“.

Citlivost vůči zkoumanému fenoménu přenáším do 3PA-výzkumu jako zaměření na zkoumanou zkušenost. Výzkumník rovněž potřebuje soustředit svou pozornost v určitém směru svého minulého života a nemůže volně zkoumat jakékoli zkušenosti. Takovýto výzkum by se stal roztříštěný a poskytoval by nesouvisející poznání (viz fáze M-1 a M-2).

2.1.1.8 Volná imaginativní variace

Volná imaginativní variace je technika, kterou Giorgi přebírá z Husserlovy transcendentální fenomenologie. Husserl tuto techniku užíval při svém fenomenologickém zkoumání, aby mohl určit univerzální poznání (podstaty; wesen), na jehož základě budoval svou propracovanou epistemologickou teorii (Bernet, Kern & Marbach, 2004; Plachý, 2017). Jaký význam však nese volná imaginativní variace v kontextu teorie DFPM? S jistotou je možné říci, že Giorgi (2009) tuto techniku považuje za zásadní jak pro tvorbu fenomenologicko-psychologických deskripcí, tak struktury zkušeností.

V případě tvorby **fenomenologicko-psychologických deskripcí** se za pomoci volné imaginativní variace dosahuje určité úrovně neměnnosti či stability proměnlivých významů: „[...] získaná data jsou představována jako jiná, než ve skutečnosti jsou, aby byly odhaleny kategorie vyšší úrovně, které zachovají stejný psychologický význam, ale nejsou zakotveny ve stejných nahodilých faktech.“ (Giorgi, 2009, s. 132). Tomu v celkové souvislosti DFPM rozumím tak, že výzkumník se snaží vcítit do zkušenosti participantů skrze jejich popis, tuto zkušenost si zvnitřnit a následně tento popis zpřesnit – vytvořit tzv. fenomenologicko-psychologickou deskripci (viz 2.1.1.3). Je potřeba se však vyjádřit k tvrzení, že výzkumník by měl při variaci odhalit kategorie vyšší úrovně už na tomto druhém stupni zpracování dat. Zde podle mého názoru Giorgi neadekvátně rozlišuje v míře abstraktnosti jednotlivých deskripcí. Giorgi na žádném místě netematizuje fakt, že samotné základní deskripce od participantů užívají pojmy, které jsou abstraktní a přesahují „čistou“ konkrétnost a názornost jejich vzpomínek. Z výše uvedené citace se může zdát, že obecnější úroveň zajistí až výzkumník užívající variaci. Když se však podíváme na konkrétní příklad základní deskripce a porovnáme ho

s příkladem fenomenologicko-psychologické deskripce (viz 2.1.1.3), tak zjišťujeme, jak úzce spolu souvisí. Podle mého názoru je možné oprávněně tvrdit, že fenomenologicko-psychologická deskripce je propracovanou parafrází základní deskripce a tvrzení, že díky variaci dochází k nahlédnutí obecných kategorií, které přesahují obecnost pojmů užívaných participanty v základní deskripci, je nepřesné.

Volná imaginativní variace tedy při tvorbě fenomenologicko-psychologických deskripcí umožňuje výzkumníkovi to, aby si představil možnosti toho, co participant prožil a následně vybral tu, která se mu zdá nejpravděpodobnější. Východiskem této variace je základní deskripce, která díky významům slov a vět dává výzkumníkovi na počátku nepřesné tušení, co participant mohl zažít. Výzkumník pak může obměňovat tuto nepřesně zvnitřněnou zkušenost i její verbalizaci, aby se dobral k takové podobě, které bude nejvěrněji odpovídat zkušenosti participanta. Když již má zkušenost zvnitřněnou, tak přemýšlí nad tím, jestli jsou slova participanta vhodná, nebo jestli není možné zvolit vhodnější formu verbalizace. Díky volné imaginativní variaci se v podstatě zpřesňuje akt vcítění. Imaginace pak podle mého názoru zajišťuje názornost zvnitřněné zkušenosti participanta. Nejedná se tedy o čistě racionální pojmání toho, co participant prožil, ale plné vcítění obsahující i emoční dimenzi participantovy zkušenosti.

Situaci výzkumníka můžeme přiblížit tím, že ji srovnáme se situací terapeuta. Ten usilovně naslouchá svému klientovi a po určitém čase se pokusí vyjádřit vlastními slovy to, co podle něho chtěl klient sdílet. Často dochází právě k tomu, že při opravdové snaze zkušeného terapeuta je klient překvapen, jak přesně dokázal terapeut jeho zkušenost vyjádřit. Terapeut má však výhodu, že klienta má přímo před sebou a může využívat neverbální doprovod jeho sdělení stejně jako své kontextuální znalosti (setkává se s klientem opakovaně a ví o něm více než to, co klient aktuálně sdílí). Výzkumník aplikující DFPM nemá takovéto výhody usnadňující přesné vcítění, a proto je pravděpodobně volná imaginativní variace tak důležitá; je to náročná činnost, která zabraňuje tomu, aby nedošlo k povrchní a nepřesné interpretaci toho, co participant prožil.

Nyní již stačí poskytnout konkrétní příklad z výzkumu žárlivosti, který Giorgi (2009) realizoval pro objasnění aplikace DFPM: opět použijí část základní deskripce, v níž vdaná žena sdílí své prožívání ve vztahu k odchodu muže, ke kterému si tvořila silné citové pouto: *Rozumím tomu, proč se rozhodl odejít s ostatními, protože si nepřinesl svůj oběd, ale ve skutečnosti jsem skrytě doufala, že zůstane se mnou. Bylo to naprosto rozumné, že se rozhodl odejít, ale*

já se cítila zraněná a zároveň jsem se cítila hloupě za to, že takové pocity mám. (Giorgi, 2009, s. 143). Imaginativní variace při tvorbě fenomenologicko-psychologických deskripcí může vést k tomu, že si představíme, jak by se žena asi cítila, kdyby nepoužila slovo „hloupě“, ale řekla např. toto: „...ale zároveň jsem věděla, že na takovéto pocity mám právo a je to v pořádku.“ V tuto chvíli by měl být patrný rozdíl mezi různými momenty, které participant mohl zažít. Původní verbalizace participanta v nás vzbuzuje zatím nejasný moment sebe-odmítání, zatímco imaginární verbalizace v nás vzbuzuje moment sebe-přijetí. Výzkumník následně musí zhodnotit, jestli je moment se sebe-přijetím reálnou možností toho, co participant skutečně prožil. Vzhledem k tomu, že je to v evidentním rozporu s původně vyvolanou vzpomínkou, tak by výzkumník tento imaginární moment zavrhl a pokračoval by ve variaci, dokud by neurčil nejpravděpodobnější podobu vzpomínky participanta.

Volná imaginativní variace se však užívá i na **čtvrtém stupni zpracování dat**, aby se určily „nejvíce invariantní konstituenty zkušeností.“ (Giorgi, 2009, s. 199). Pozvedáme tedy práci s daty na vyšší úroveň abstrakce a již se nevciťujeme do participantů (neodhalujeme přesný význam základní deskripce), ale snažíme se objasnit „jednotnou dynamiku, která je přítomna napříč různými zkušenostmi.“ (Giorgi, 2009, s. 200). Tato technika tedy stojí rovněž za tím, že se v rámci výzkumu dosahuje poznání o určité úrovni obecnosti – vytváří se tzv. struktura zkušeností (viz oddíl níže). Výzkumník ji využívá k tomu, aby tzv. konstituenty této struktury ohodnotil z pohledu jejich explanační síly ve vztahu k datům. Jinými slovy se struktura zkušeností skládá z konstituentů, které se vztahují ke konkrétním datům a objasňují je (viz oddíl níže). Za konstituent si podle mého názoru můžeme dosadit slovo myšlenka, což vede k následující interpretaci Giorgiho pojmu: konstituenty jsou myšlenky výzkumníka, které pomáhají porozumět částem základních deskripcí a jejich vzájemným propojením vznikne ucelená myšlenka (tj. struktura zkušeností) objasňující všechny základní deskripce. Volná imaginativní variace pak v procesu tvorby struktury zkušeností napomáhá k zhodnocení důležitosti jednotlivých konstituentů pro celkovou strukturu: „Důležitým kritériem v tomto procesu je to, zdali se struktura zhroutlí [collapse], pokud se potenciální konstituent odstraní. Pokud se tak stane, pak je konstituent podstatný; pokud se struktura nezhroutí, tak konstituent podstatný není. Znovu musím upozornit, že k tomu je nutné využít představivosti.“ (Giorgi, 2009, s. 199).

„Podstatné“ v této pasáži znamená to, že pokud danou myšlenku vyvstávající při snaze objasnit všechny základní deskripce nepoužijeme, tak struktura zkušeností nedokáže vystih-

nout zkušenosti participantů adekvátně. Bude to struktura zkušeností, která opomíjí určité momenty zkušenosti se zkoumaným fenoménem, které se výzkumník snaží objasnit. Jinými slovy by celkové vysvětlení nepostihlo data v jejich úplnosti a postrádalo by důležitou (podstatnou) část pro úplné objasnění ve vztahu ke zpracovávaným datům. Za nepodstatné musíme pak vzít vše, co nesouvisí se zkoumaným fenoménem (konkrétní příklad viz níže).

Na tomto místě je patrné, že volná imaginativní variace na čtvrté úrovni zpracování dat představuje odlišný výkon než při tvorbě fenomenologicko-psychologických deskripcí. Slouží k volnému slučování a odlučování jednotlivých myšlenek, dokud nedojde k identifikaci těch podstatných a nazření či odhalení jednotného vysvětlení zpracovávaných dat ve vztahu ke zkoumanému fenoménu.

Nyní se opět vrátím k fenoménu žárlení, který Giorgi (2009) zkoumá ve své knize, abych užití volné imaginativní variace při tvorbě struktury zkušeností objasnil na konkrétním příkladu. Giorgi poskytuje následující příklad struktury zkušeností, který má objasnit dvě základní deskripce od nezávislých participantů, zachycující jejich konkrétní zkušenosti se žárlením: *„Když někdo touží po pozitivních pocitech a ty směřují k někomu jinému, v dané osobě je přítomný prožitek nedostatku či ztráty a tato zkušenost vede k pocitům [feelings] sebe-kritiky a dostávají se vyhrocené a iracionální touhy, přičemž všechny tyto smíšené pocity zůstávají schované uvnitř osoby.“* (Giorgi, 2009, s. 194). V této struktuře je možné identifikovat mnoho konstituentů, ale já budu dále pracovat pouze s konstituentem, který si pro jednoduchost nazvu jako „skrývání“. Tento konstituent objasňuje základní deskripce v tom ohledu, že jasně vystihuje často popisovaný prožitek či chování obou participantů při žárlení – skrývání svých skutečných prožitků před ostatními lidmi. Verbalizaci takovéto aktivity nalézáme např. v následující části základní deskripce: *„Byl to velmi podivný pocit, něco, co nezažívám často, a bylo v něm mnohem více agrese, než si dokáži pamatovat. **Doufala jsem, že nikdo nevidí, co se to ve mně děje.**“* (Giorgi, 2009, s. 141). Výzkumník samozřejmě může mít např. myšlenku (tj. nahlédnout konstituent), že žárlení je plně manifestováno v chování vůči druhým. Je snadné si vybavit vzpomínku na situaci (či si takovou situaci pouze představit), v které žárlící člověk své pocity, myšlenky, představy atd. před druhými neskrývá – otevřená hádka s partnerem či konfrontace s tím, kdo náš vztah s partnerem ohrožuje, jsou typické příklady takové situace. Nahlédnutý konstituent, že žárlení může být plně manifestováno v interakci s druhými, však nemá podporu v datech a data nijak neobjasňuje. Proto by ho měl výzkumník

ohodnotit jako nepodstatný, zatímco konstituent „skrývání“ data objasňuje a má v nich podporu – bude výzkumníkem označen jako podstatný.

Zbývá ještě objasnit slovo „volná“ ve spojení s technikou imaginativní variace. Giorgi (2009) tuto vlastnost variace vysvětluje tak, že výzkumník má při tvorbě fenomenologicko-psychologických deskripcí pracovat i s nepřírozenými či dokonce nepříjemnými zkušenostmi, které potenciálně mohou být právě tím, co participant prožil. Jinak řečeno, by si výzkumník neměl klást žádné zábrany při vciťování, čímž může pozvednout proces zpracování dat na vyšší kvalitativní úroveň. Otevřeností vůči jakékoli formě zkušenosti zajišťuje vyšší pravděpodobnost odhalení právě té zkušenosti, kterou participant prožil. V tomto může být DFPM-výzkum velice náročný, zvláště pokud se bude jednat o zkoumání psychicky náročných fenoménů, jakým může být např. zkušenost rodiče s úmrtím dítěte.

Giorgi se však nijak nevyjadřuje k tomu, jaký význam nese volnost imaginativní variace ve vztahu k tvorbě struktury zkušeností. Nabízí se následující interpretace: Výzkumník by se neměl bránit jakékoli možné myšlence, na kterou při snaze porozumět datům přijde. Zavrňování určitých myšlenek jako „naivních“ či „nesmyslných“ ihned po jejich uvědomění může způsobit, že dojde k opominutí myšlenky, která by naopak mohla výrazně přispět k lepšímu objasnění základních deskripcí.

Na závěr této části je nutné podotknout, že Giorgiho pojetí volné imaginativní variace by mělo být vyjasněno ve vztahu k Husserlovu pojetí. Jedná se o základní techniku transcendentální fenomenologie (Bernet, Kern & Marbach, 2004; Plachý, 2017), která se zdá být v rámci DFPM-výzkumu používána v odlišném smyslu. Giorgi rovněž neposkytuje dostatečné objasnění rozdílu mezi použitím variace při tvorbě fenomenologicko-psychologických deskripcí a při tvorbě strukturální deskripce. V zájmu zvýšení srozumitelnosti výzkumného procesu by mělo dojít k napravení těchto nedostatků. Giorgiho pojetí variace mě však vedlo ke koncipování volné variace momentů, která je základní technikou při zpracování dat v rámci 3PA-výzkumu (viz fáze M-2).

2.1.1.9 Struktura zkušeností

Giorgi (2009) ve své knize označuje výsledný produkt aplikace DFPM jako *strukturu zkušenosti* (structure of experience). Podle mého názoru však Giorgi dostatečně nerozlišuje pojmy *fenomén* (phenomenon), *prožitek* (lived-experience) a *zkušenost* (experience). Používá je volně a není možné přesně nahlédnout jaký význam tyto pojmy v teorii DFPM nesou. Tato nejasnost je pak nejproblematictější právě v případě toho, k čemu by se měl výzkumník při

aplikaci DFPM dohromady. Na jedné straně Giorgi opakovaně tvrdí, že hledá strukturu zkušenosti (structure of experience) či psychologickou invarianci (psychological invariance), ale na druhé stranu můžeme nalézt pasáže jako je tato: „*V každém případě hledáme strukturu fenoménu [structure of phenomenon] a nikoli individualizovanou zkušenost s fenoménem.*“ (Giorgi, 2009, s. 198). To vede k náročnému pochopení, co je vlastně skutečným cílem DFPM, o který má výzkumník usilovat. Nepřesné teoretické vymezení cíle metody rozhodně není něčím, co výzkumníkovi pomůže ve výzkumném procesu.

Finální produkt jsem se na základě analýzy DFPM rozhodl přeložit jako **struktura zkušeností**. Důležité je zde množné číslo pojmu „zkušenost“, protože Giorgi chce vystihnout všechny zkušenosti od všech participantů a nikoli pouze jednu zkušenost. DFPM aktuálně není koncipována pro výzkum jednoho člověka (tzv. case study design). Tato struktura zkušeností představuje v teoretickém rámci DFPM řešení problému, který je tematizován v následující pasáži: „*Každá [základní] deskripce je přeplněna [chock full] specifickými, odlišnými významy a vzniká otázka, jak nejlepším možným způsobem komunikovat společný význam navzdory vším variacím v surových datech, a to s přihlédnutím ke zkoumanému fenoménu.*“ (Giorgi, 2009, s. 100). Struktura zkušeností (synonymum k „strukturální deskripci“; viz 2.1.1.3) tedy označuje výsledek a završení procesu aplikace DFPM při zkoumání specifického fenoménu (např. žárlení) skrze výpovědi participantů o tom, co zažili. Je tím, co výzkumník komunikuje s ostatními (např. prostřednictvím článku), aby naplnil vědecký smysl této metody – předložil do určité míry ucelené objevy ke kritickému zhodnocení a inspiraci pro další zkoumání, a tak přispěl ke sdílenému poznání tohoto fenoménu.

Nyní si připomeňme, jaký **proces stojí za tvorbou struktury zkušeností**: „*Konkrétní deskripce [tj. základní deskripce] od toho, kdo tyto zkušenosti prožil [tj. participanta] vedou výzkumníka do vnitřní dimenze této zkušenosti a fakta tam obsažená jsou transformována do zobecněných významů [tj. tvoří se fenomenologicko-psychologické deskripce], které odhalují situaci tak, jak se má pro toho, jenž ji prožil a z takovýchto významů je možné vytvořit podstatné deskripce [tj. strukturu zkušeností].*“ (Giorgi, 2009, s. 100). Struktura zkušeností tedy stojí na tom, že popisy zkušeností od participantů nám umožňují, abychom si názorně představili v co největší plnosti to, co participant prožívali a k jakým objektům se jejich vědomí vztahovalo. K tomu nám dopomáhá volná imaginativní variace (viz 2.1.1.8). Poté, co nahlédneme v danou chvíli nejpřesnější význam, resp. prožijeme spolu s participantem jeho zkušenost (dostaneme se do vnitřní dimenze zkušenosti), tak se pokusíme zpřesnit jeho laický po-

pis. Jinými slovy se pokusíme využít naše jazykové kompetence, hlubšího psychologického porozumění a nově nabitý vhled do zkušenosti participantů, abychom vytvořili fenomenologicko-psychologickou deskripci, která by měla být v ideálním případě přesnější než deskripce základní. Pak přichází na řadu abstrahování od jednotlivých zkušeností a výzkumník usiluje o verbalizaci svého porozumění všem zkušenostem s přihlédnutím ke zkoumanému fenoménu – za pomoci volné imaginativní variace vytváří struktur zkušeností či strukturální deskripci. V procesu zpracování dat se tedy pohybujeme v rozpětí mezi jazykově zachycenými zkušenostmi participantů a jazykově zachyceným porozuměním, které by mělo „poskytnout hlubší vhled do jednotné dynamiky, která je přítomna napříč těmito různými zkušenostmi.“ (Giorgi, 2009, s. 200).

Nyní se můžeme podívat, jak Giorgi strukturu zkušeností dále přibližuje. Zajímavý je důvod, proč se Giorgi rozhodl přes svou náklonost k Husserlově fenomenologii nepřijmout v teorii DFPM pojem „**podstata**“ (Wesen), který hraje v tomto filosofickém systému zásadní roli (Husserl, 1972; Mohanty, 1959)? Podle Giorgiho by bylo slovo „podstata“ oprávněným označením pro výsledek aplikace DFPM, protože „*Proces se v mnohém neliší od toho, co provozují filosofové, vyjímaje cíle...*“ (Giorgi, 2009, s. 100). Za tento rozdílný cíl je požadovaná úroveň abstrakce, která je v případě psychologického výzkumu nižší (viz níže). Giorgi (2009) jako hlavní důvod pro použití slova „struktura“ uvádí své obavy, jak by bylo slovo „podstata“ zatížené platónskými konotacemi přijato psychology. Změna v označení je tedy motivována tím, aby teorie zakládající DFPM byla srozumitelnější pro psychology a nebyla ihned zavrhnuta jako „tajemně idealistická“ z pohledu kvantitativní metodologie: „*Tato terminologie [tj. struktura] může být snadněji osvojena vědci, protože jsou obeznámeni se statistickou variací a konceptem míry centrální tendence.*“ (Giorgi, 2009, s. 100). Struktura tedy představuje v rámci DFPM analogii k průměru či mediánu v rámci kvantitativní metodologie: „*Struktura již nemůže reprezentovat všechna data o nic více, než dokáže průměr reprezentovat všechna čísla, na kterých je založen. V opačném případě by se nejednalo o strukturální deskripci.*“ (Giorgi, 2009, s. 202).

Úroveň abstrakce vhodnou pro strukturu zkušeností Giorgi (2009, s. 101) přibližuje čtenáři tím, že ukazuje rozdíl mezi psychologickým vymezením fenoménu učení a vymezením nejobecnějším, které považuje za filosofické:

Člověk může říci, že učení vždy zahrnuje děláni něčeho nového či porozumění něčemu novému. Tento výrok je v podstatě pravdivý, ale neodhaluje rozhodně nic relevantního

pro psychologii učení. Aby bylo možné porozumět prožívání zkušenosti učení, člověk musí vztáhnout správné chování k chybám, stejně tak musí k chybám vztáhnout i emocionální reakce. Musí porozumět motivaci, která učení iniciuje a zdali tato motivace pochází ze strany subjektu či nikoli. Musí porozumět následkům selhání v procesu učení...a uspokojení v případě úspěchu... Z těchto důvodů není univerzální podstata nejlepší způsob, jak prezentovat psychologické objevy.

Toto rozlišení mi však přijde zavádějící, a to z následujících důvodů: Žádný filosof, který by se zajímal o fenomén učení by se nikdy nespokojil s tvrzením, že „*Učení vždy zahrnuje děláni něčeho nového či porozumění něčemu novému.*“ Vydal by nejméně knihu, kde by se k této problematice vyjadřoval na různých úrovních abstrakce (přes analýzu konkrétních případů až po nejobecnější nastínění jeho epistemologických, ontologických a metafyzických souvislostí). Nemusíme se zde pouštět do detailních analýz vztahu filosofie a psychologie, abychom nazřeli, že psychologická a filosofická úroveň abstrakce se v těchto dvou disciplínách prolínají. Pokud se podíváme na historii psychologie, tak zjišťujeme, že je to právě filosofie, z které se psychologie v 19. století vydělila (Hergenhahn & Henley, 2013). Stejně jako filosof zakládá své obecné porozumění na nižších či nahodilejších úrovních abstrakce (konkrétních zkušenostech), tak bude psycholog v některých případech usilovat o nejobecnější rozlišení zkoumaných fenoménů, aby lépe porozuměl tomu, s čím se setkává. Samozřejmě zde opět hraje roli motivace a většina psychologů skutečně nechce odhalit apriorní a univerzální možnosti poznání jako tomu bylo např. v případě Husserla (přestože si myslím, že např. kognitivní psychologie o to usiluje, ačkoli postupuje radikálně odlišným způsobem než Husserl). V rámci psychologického výzkumu je postačující porozumět specifickému typu zkušenosti (fenoménu), s kterým se např. pravidelně potýká psychologická praxe (v případě vojenského psychologa to může být např. posttraumatická stresová porucha). Podle mého názoru však opravdu hluboké porozumění nějakému fenoménu vyžaduje rovněž to, aby se vědec propracoval k nejobecnější rovině – v psychologii to znamená k univerzálním zákonitostem psychického fungování. Jinak řečeno i psycholog musí obsáhnout poznatky obecné psychologie. Podle mého názoru je Giorgiho odlišení úrovně filosofické a psychologické abstrakce zavádějící a bylo by nutné jejich vztah detailněji rozpracovat.

Podle Giorgiho (2009, s. 101) „*struktury zůstávají stále příliš závislé na kontextu a specifických horizontálních faktorech a jsou určeny psychologickými zájmy, aby kdy dosáhly podoby univerzálních epistemologických tvrzení.*“ Tím chce Giorgi sdělit, že verbalizované po-

rozumění zkušenostem participantů může stát na tematizaci **nahodilých faktorů**, bez kterých by však bylo náročné porozumět zkušenostem participantů. Kdybychom dosáhli obecné (v Giorgiho slovech filosofické) úrovně abstrakce, tak by bylo možné vystihnout to určující pro mnohem více zkušeností než ty, které popsali participanté, ale zároveň by bylo náročné lépe porozumět jedinečnosti zkušeností a jejich závislosti na nahodilých a proměnlivých faktorech (jakým je např. sociální situace, politický systém, klimatické podmínky atd.). Jako psychologové podle Giorgiho usilujeme především o porozumění na obecné, ale stále situované rovině, nikoli rovině univerzální.

Ve vztahu k struktuře zkušeností je důležitý prožitek výzkumníka nazvaný jako **nahlédnutí** či **zření**. Nahlédnutí v podstatě označuje subjektivní složku procesu tvorby struktury zkušeností, v kterém tato struktura vystupuje v roli (více méně) nezávislého objektu. Je považována za objekt z jediného důvodu – objekty jsou v rámci DFPM pojímány jako něco, co je nezávislé na subjektu, a to je možné o struktuře zkušeností (obecnému poznání) v určitém smyslu říci také. Platí o ní stejně jako o objektu ve vnímání, že přesahuje určité místo a čas, můžeme se k němu opakovaně vztahovat a můžou se k němu vztahovat rovněž jiní lidé. Giorgi (2009, s. 77) v souvislosti s tímto prožitkem tvrdí následující: *„Ve fenomenologii musí být podstatná charakteristika [essential characteristic] nazřena či ‚viděna‘ a popsána. Toto ‚vidění‘ je podpořeno volnou imaginativní variací. Eidetická manifestace je z podstaty obecná, a tak může být plně popsána na obecné úrovni.“* Jednoduše řečeno se však na tomto místě zabýváme myšlenkami, které výzkumník prožívá při snaze co nejpřesněji pochopit zkušenosti všech participantů, kteří mu poskytli data. To vše s přihlédnutím ke zkoumaném fenoménu. Tyto myšlenky se pak snaží verbalizovat a propojit. Struktura zkušeností podle mého názoru tedy nemůže být brána jako něco jednotného samo o sobě, ale jedná se pouze o integraci porozumění různým aspektům zkušeností participantů. Této interpretaci odpovídá i Giorgiho koncepce konstituentů.

Giorgi odmítá naturalistické schéma, které rozděluje svět do příčin a následků. Považuje ho za zjednodušující (viz začátek 2. části diplomové práce) a raději v rámci teorie DFPM pracuje s pojmem „konstituent“. **Konstituenty** jsou nesamostatné části vzájemně propojené s ostatními konstituenty, které dohromady tvoří komplexní strukturu objasňující zkušenosti participantů. Pokud se zaměříme na příklad fenoménu učení, tak ten je provázán s motivací, vnímáním, představivostí, myšlením atd. Pro učení všechny tyto obecné procesy představují konstituenty, které učení specifickým způsobem umožňují. Takové zkoumání možností lidské

zkušenosti je však podle Giorgiho až příliš obecné; pohybovali bychom se na nejvyšší úrovni abstrakce, typické pro filosofii (problematicnost tohoto pojetí viz výše). Z tohoto důvodu jsou konstituenty v rámci DFPM méně abstraktní, a tedy i výsledná struktura (tj. struktura zkušeností) objasňuje menší výsek světa. Napomáhá porozumět především zkušenostem participantů. Přestože se o tom Giorgi nijak nezmiňuje, tak podle mého názoru musí struktura zkušeností napomáhat k objasnění i dalších zkušeností, přinejmenším těch, které se podobají zkušenostem participantů. To vyplývá i z jeho pojetí implikací (viz níže).

Jako příklad nám může posloužit následující jazykové zachycení (deskripce) konstituentu z Giorgiho struktury zkušeností týkající se žárlení (celá struktura viz 2.1.1.8): „...*všechny tyto smíšené pocity zůstávají schované uvnitř osoby*“. Vidíme, že první část konstituentu („všechny tyto smíšené pocity“) odkazuje k dalším konstituentům v rámci struktury zkušeností – konkrétně k sebe-odmítajícím pocitům, vyhoceným a iracionálním touhám atd. Konstituent je tedy nesamostatná část, která má sílu objasňovat pouze v zasazení do kontextu. Pak zde nalézám něco jako hlavní význam daného konstituentu, který v tomto konkrétním případě představuje akt skrývání. Tento akt skrývání je vlastním přínosem pro strukturu zkušeností – nabízí možné implikace (viz níže) jako např. tu, že člověk cítící žárlení nebude své prožitky sdílet s druhými lidmi a bude usilovat o to, aby je nedal najevo ani v neverbálním chování (např. pohrdavý úšklebek), což bude vyžadovat velké množství vůle a sebezapření.

„*Deskripce struktury je rovněž založena na pečlivém popisu intencionálních objektů, které jsou pojímány jako podstatné pro danou strukturu.*“ (Giorgi, 2009, s. 199) To znamená, že struktura se nevztahuje pouze k prožitkům, ale i k nezávislým objektům. V případě deskripce struktury zkušeností ve výzkumu žárlení se jako podstatný intencionální objekt vždy ukazuje určitý druhý člověk, o jehož pozornost žárlící stojí. Tento objekt důležitý pro explanační sílu výsledné struktury zkušeností se však bude proměňovat v závislosti na zaměření výzkumu. V případě výzkumu ZVV se může ve výsledné struktuře objevit pojem „zbraň“, který zachycuje podstatné intencionální objekty, bez kterých by zkušenosti se ZVV nebyli myslitelné.

Každý konstituent stejně jako celá struktura zkušeností nabízí různé implikace či svou konkretizaci. „*Implikace [implication] jsou pro strukturu důležité, protože jejich smyslem je redukovat data.*“ (Giorgi, 2009, s. 203) Není možné zmínit všechny data, protože pak by nedocházelo k žádné formě abstrakce a obecného porozumění, ale pouze parafrázování základních deskripcí. Struktura zkušeností je obecnou a je možné z ní usuzovat na konkrétní zkuše-

nosti. Implikace je tedy podle Giorgiho to, co zajišťuje vztah mezi strukturou zkušeností a konkrétními zkušenostmi – konkrétní je možné zobecnit a obecné je možné konkretizovat. Implikace je možné přiblížit následujícím příkladem: přijde za námi kolega zkoumající žárlení a předloží před nás strukturu zkušeností založenou na popisech od 4 participantů. Pak nás požádá ať se snažíme strukturu pochopit a vybavit si vlastní zkušenost, která by této struktuře co nejvíce odpovídala. Až si takovou zkušenost vybavíme, tak ji od začátku popíšeme v jejich prožitkových i objektivních určeních. Výsledný popis naší zkušenosti by se měl podobat základním deskripcím, které kolegovi poskytli participanté během výzkumného rozhovoru. Giorgi (2009) tedy požaduje, aby vztah mezi strukturou zkušeností a konkrétními popisy zkušeností byl co nejúšší či nejpevnější.

V kvantitativní metodologii se používá v této souvislosti spojení externí validita – možnost výsledky zobecnit za rámec realizovaného výzkumu (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2015). Kdybychom tento koncept vztáhly k DFPM-výzkumu, tak to znamená možnost objasnit zkušenosti, se kterými se výzkumník (ale samozřejmě i člověk, který strukturu zkušeností pochopil např. při čtení publikovaného článku) setkává ve svém životě mimo daný výzkum. Při tom nezáleží, jestli se jedná o jeho vlastní zkušenosti či zkušenosti, které s ním někdo sdílí. S tím souvisí i problém využití získaného porozumění při DFPM-výzkumu v psychologické praxi. Giorgi však problematiku aplikace výsledků nijak nerozpracovává a neustále zdůrazňuje, jak by výsledná struktura měla objasňovat především popsání zkušenosti, které výzkumník zpracoval. V tom spatřuji velký nedostatek jeho metody, který se pokouším řešit v rámci metody 3PA (viz fáze V-3).

2.1.2 Obecný nástin průběhu DFPM-výzkumu a ukázka jeho výstupu

Nejprve opět uvedu obecné nastínění průběhu DFPM-výzkumu, které již bylo představeno na začátku oddílu 2.1.1. Díky němu je možné propojit výše vymezené pojmy a porozumět jim v náležitém kontextu:

Výzkumník zaujímá vědecký postoj, vyjasňuje si svou výzkumnou motivaci a stanovuje si fenomén, který bude předmětem jeho zájmu. Výstupem z tohoto procesu je otázka pro fenomenologicko-výzkumný rozhovor, v kterém vhodní participanté v přirozeném postoji poskytnou základní deskripci (deskripce I. úrovně) své zkušenosti se zájmovým fenoménem. Tyto rozhovory jsou nahrány na diktafon a následně přepsány, čímž vzniká stabilní podoba dat a přistupuje se k jejich zpracování. Výzkumník zůstává ve vědeckém postoji, provádí výkon fenomenologicko-psychologické redukce, zaujímá psychologicko-

kou perspektivu a zvyšuje svou citlivost vůči zkoumanému fenoménu. V tomto komplexním mentálním nastavení přistupuje ke zpracování dat, v němž nejprve čte přirozenou deskripci od vybraného participanta a získává tak celkový význam deskripce – vzniká počáteční vcítění do zkušenosti participanta. Následně tuto základní deskripci rozčlení do významových jednotek (VJ), které usnadňují další zpracování deskripce – probíhá tzv. determinace VJ. Výzkumník nyní VJ transformuje za pomoci volné imaginativní variace do fenomenologicko-psychologických deskripcí (deskripce II. úrovně). Poté, co výzkumník transformuje všechny VJ, zpracuje stejným způsobem všechny zbylé přirozené deskripce, které získal z fenomenologicko-výzkumných rozhovorů se zbývajícími participanty. Poslední fází představuje tvorba struktury zkušeností se zkoumaným fenoménem – jednotné objasnění zkušeností všech participantů. Za pomoci volné imaginativní variace výzkumník určuje tzv. konstituenty pro jednotlivé zkušenosti. Určené konstituenty výzkumník dále uvádí do vzájemného vztahu, dokud nenahlédne jednotnou strukturu, která propojí konstituenty do objasňujícího vysvětlení zkušeností participantů. Nazřené komplexní objasnění výzkumník následně verbalizuje a vzniká tzv. strukturální deskripce (deskripce III. úrovně). Tato strukturální deskripce či verbalizace struktury zkušeností je hlavním výsledkem aplikace metody DFPM, která se uveřejňuje, aby mohla být kriticky zhodnocena, sloužila jako inspirace pro další výzkumy a prohlubovala vědecky sdílené poznání o zkoumaném fenoménu.

Nyní uvedu konkrétní příklad výsledné struktury zkušeností, která vznikla při výzkumu zlomových okamžiků individuální terapie. Tuto strukturu nabízí ve své knize Giorgi (2009, s. 205) a označuje ho za plnohodnotný výstup aplikace své metody (přiblížení jejich konstituentů viz příloha 3):

Jeden z typů zlomových okamžiků v terapii se odehrává v kontextu terapeutického procesu a nastane v situaci, ve které klient konečně vystaví emoce a percepce sebe sama, druhých a světa provázané s jistými známými, bezpečí poskytujícími, ale sebeomezujícími životními schématy konfrontaci podnětným a náročným způsobem. Stěžejní okamžik se odehrává v rámci terapeutického vztahu, který je pociťován jako bezpečný a podpůrný a je následkem nového typu vztahu vznikajícího v životě klienta. Dlouhodobé průvodně-kontextuální složky nezbytné pro podnícení stěžejního okamžiku jsou: motivace pro změnu; otevřenost; důvěra a bezpečí; emocionální angažovanost; Krátkodobé

kontextuální složky jsou: zvýšené uvědomění; změněné předpoklady; zvýšené napětí; podnětné narušení starých předpokladů.⁹

⁹ Tato deskripce vznikla na základě přepsaných rozhovorů od třech participantů, kteří zažili zlomový okamžik terapie v roli klienta (42 standardních stránek).

3. Teoretická a aplikační kompatibilita EM a DFPM

Metoda 3PA stojí na obou výše představených metodách a v určitém ohledu je integruje dohromady. Nejprve je tedy nutné předložit argumenty, že jsem se při vytváření 3PA nepokoušel spojit dvě radikálně odlišné metody. To by mohlo mít za následek teoreticky nesrozumitelnou a aplikačně nefungující metodu, která by výzkumníkovi mohla jeho bádání spíše komplikovat a nikoli ulehčovat.

Prvním argumentem pro provedení integrace EM a DFPM je jejich založení na fenomenologii, a to konkrétně na fenomenologii Edmunda Husserla. Ve své bakalářské práci (Plachý, 2017) jsem se zabýval kvalitativními metodami, které (minimálně podle tvrzení jejich autorů) byly rovněž fenomenologicky založené. U mnohých však byla recepce fenomenologie v teoretických základech pochybná. Příkladem takové metody je Interpretativní fenomenologická analýza (Smith, 1999; Smith, Flowers & Larkin, 2009), jejíž autoři na některých místech Husserla dokonce dezinterpretují (Giorgi, 2010; 2011; Plachý, 2017). Z teoretických základů EM a DFPM je však patrné, že jejich autoři skutečně usilovali o hlubší vhled do fenomenologické problematiky. Své porozumění se následně snažili odpovědně převádět do kontextu psychologického výzkumu a jeho metodologie. Přestože bylo možné odhalit určité nejasnosti v interpretaci Husserlovy fenomenologie (viz závěr), tak jsem neodhalil žádný zásadní teoretický rozpor mezi EM a DFPM. Právě naopak, EM teoreticky vymezuje velice konkrétní úroveň výzkumného procesu – deskripce individuálního prožívání. Zatímco DFPM stojí na mnohem propracovanějším objasnění, jak je možné individuální subjektivitu participantů překročit a dostat se na úroveň obecnějšího psychologického poznání. Metody se tedy teoreticky doplňují.

Na úrovni aplikace platí o možnosti integrace EM s DFPM to samé, jako na úrovni teoretické. Výzkumník potřebuje při aplikaci DFPM nejdříve realizovat specifický rozhovor s participanty, aby získal adekvátní data, která DFPM umožňuje zpracovávat. Giorgi poskytuje následující vymezení tohoto rozhovoru: „*Kritérium pro fenomenologicky založené výzkumné interview je snadné formulovat: To, co požadujeme po výzkumném interview ve fenomenologickém výzkumu, je co nejucelenější deskripce zkušenosti, kterou participant prožil.*“ (Giorgi, 2009, s. 122) Věta „*nejucelenější deskripce zkušenosti, kterou participant prožil*“ se v podstatě shoduje s tím, co je určením Explikačního rozhovoru – získat co nejpresnější deskripce minulé zkušenosti člověka, který provádí explikaci (viz 1.1.1).

Giorgi si stejně jako Vermersch (viz 1.1.1.1) uvědomuje riziko obecného myšlení, díky kterému přestává být participant v kontaktu se svou minulou zkušeností a podrobný popis se proměňuje ve vysvětlování, obhajování, vyjadřování postojů atd.: „*Data z interview mohou být také příliš abstraktní, příliš obecná, nebo se skládat převážně z názorů nebo postojů a nikoli z konkrétních a detailních deskripcí, což je důvod, proč by měla otázka výzkumníka vyzívat participanta, aby se zaměřil na specifickou situaci, kterou on, nebo ona skutečně prožil, nebo prožila.*“ (Giorgi. 2009, s. 124) Druhá část citované pasáže pak tematizuje roli výzkumníka, kterou by podle Giorgiho měl zastávat při vedení rozhovoru. Toto vymezení se shoduje s vymezením role toho, kdo vede Explikační rozhovor – mediátor, který uvádí člověka do kontaktu s vlastní vzpomínkou a v tomto kontaktu ho následně udržuje, když započne realizovat popis jednotlivých momentů oživené vzpomínky (1.1.1).

Giorgi dále tvrdí, že základní otázka pro výzkumný rozhovor má následující podobu: „*Popište mi prosím situaci, ve které jste zažili učení. (nebo cokoli jiného).*“ (Giorgi, 2009, s. 124). Toto vymezení otázky pro zahájení rozhovoru v kontextu DFPM odpovídá možné verbalizaci probouzející intence v kontextu Explikačního rozhovoru. Tato verbalizovaná intence vede explikujícího k pozornostnímu zaměření na určitou minulou vzpomínku, kterou následně může popisovat (viz 1.1.1.2).

Vedle tvrzení, která se shodují s teorií EM, však nalézáme i tvrzení odporující: „*Deskripce tedy vyobrazuje figurální aspekty zkušenosti, ale určité části této prožité zkušenosti nebudou nikdy tematizovány. Vztah ‚deskripce-zkušenost‘ je více jako vztah ‚figura-pozadí‘ a v principu nemůže být nikdy vyjádřeno celkové pozadí.*“ (Giorgi, 2009, s. 125). Toto tvrzení o principiální nemožnosti tematizovat určité aspekty minulé zkušenosti je v kontextu EM považováno za základní předsudek, který brání ve výkonu vzpomínání a popisu. Lidé jsou často překvapeni kolik detailů jsi dokáže vybavit (viz 1.1.1.2). Giorgiho tvrzení je pak možné s pomocí teorie EM interpretovat jako náhled, že netrénovaní lidé běžně popisují své zkušenosti v příliš vysokém měřítku a opomíjí detaily, které je však možné při správném zaměření pozornosti tematizovat a popsat. Toto nepřesné tvrzení je příkladem toho, že Giorgi pro DFPM nerozpracoval fázi sběru dat, což bude mít i negativní vliv na data, která bude výzkumník zpracovávat.

Podle mého názoru je tedy EM rozpracovaným způsobem, jak získávat přesné deskripce minulých zkušeností, které na druhé straně výzkumník dokáže za pomoci DFPM adekvátně zpracovat. Integrace metod je tedy nejen možná, ale přímo nutná, pokud má dojít k rozvoji

psychologické metodologie. Pokud by metody zůstaly oddělené, tak na jedné straně máme propracované deskripce, ale chybí nám obecnější psychologické poznání. Na straně druhé máme obecné psychologické poznání, které však stojí na pochybných datech. Neobjevil jsem tedy žádný zásadní problém, proč bych při vytváření metody pro zkoumání vlastní přímé zkušenosti nemohl využívat jak EM, tak DFPM. První zmíněná metoda poskytuje základy pro sběr dat v podobě Autoexplikace, zatímco DFPM funduje zpracování těchto dat. Zůstává zde však jedna problematická vlastnost DFPM, kterou je nutné tematizovat, aby nedocházelo k teoretickým a aplikačním nejasnostem při formulování metody pracující s daty od samotného výzkumníka – DFPM je určena pro zpracování dat od nezávislých participantů.

Podle mého názoru má Giorgi mezi současnými metodologií psychologie jedno z nejhlubších porozumění Husserlově fenomenologii a vyvstává otázka, proč právě on nekoncipoval metodu pro výzkum přímé zkušenosti? Giorgi (2009, s. 96) si byl vědom skutečnosti, že fenomenologie je založena na zkoumání přímé zkušenosti: „*Tento fakt, že deskripce pocházejí od druhých lidí, může být z fenomenologické perspektivy pochybný, protože [při fenomenologickém zkoumání] je nutné analyzovat pouze to, co se prezentuje vědomí analyzujícího. Popsané zkušenosti se však staly druhým lidem.*“ Giorgi (2009) dokonce připouští možnost, že výzkumník sám by mohl poskytnout data a následně se ponořit do jejich zpracování za pomoci DFPM. Důvod pro zavržení této možnosti můžeme nalézt v následující pasáži (Giorgi, 2009, s. 95-96):

Ti, co v současnosti užívají vědeckých konvencí či strategií, se stávají nedůvěřiví, když jedna osoba poskytuje data a rovněž realizuje jejich analýzu. Jejich nedůvěra pramení ze strachu, že by do procesu zpracování mohly vstoupit nekontrolovatelné zkreslující tendence (bias). [...] Víím, že zde existuje jedna otázka, kterou bych nedokázal v mysli kritika uspokojivě odpovědět: Jak může člověk vědět, že deskripce jeho vlastní zkušenosti není nevědomě ve službách jeho teoretické perspektivy? Samozřejmě existují teoretické odpovědi na tuto otázku. Ty však vyžadují uplatnění dlouhých argumentů a opakované demonstrace, které považuji za rušivé. Je jednodušší se tomuto problému vyhnout a získat originální deskripce od druhých, kteří o fenomenologii nic nevědí.

Giorgi tedy pravděpodobně podlehl strachu z překročení obecně uznávaného pravidla hlavního proudu psychologie, ve kterém je výzkum založený na datech od nezávislých participantů nezpochybnitelnou normou. Tak se rozhodl i přes svou znalost, jak na případnou kritiku reagovat. Jeho metoda je však díky propracovanému fenomenologickému založení

v podstatě připravena ke zpracování dat od výzkumníka samého a neodhalil jsem žádný důvod, proč bych nemohl DFPM využít při tvorbě metody 3PA.

4. Metoda pozornosti-popisu-porozumění-aplikace (3PA)

Metoda 3PA vznikla díky motivaci prozkoumat možnosti vědeckého zkoumání vlastní přímé zkušenosti se světem. Hlavní inspirační zdroj představuje fenomenologie, zvláště pak fenomenologie Edmunda Husserla. Jak již bylo zmíněno v úvodu, Husserl zkoumal svou přímou zkušenost a dokázal tímto postupem vytvořit propracovanou teorii vědomí a jeho aktů (tj. psychiky a psychických procesů). Zkoumání přímé zkušenosti se díky Husserlovy i dalším fenomenologům ukazuje jako metodologický přístup, který má velký potenciál obohatit lidské poznání. Hlavním proudem psychologie je však tento postup (běžně označován jako introspekce) považován v horším případě za nevědecký a nutně prostoupený zkreslením a nepravdou (např. Proctor & Capaldi, 2006), v lepším případě za doplňkový postup k přesným nástrojům kvantitativní metodologie (např. Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2015). Vermerch (2009) však jasně ukázal, že proti zkoumání vlastní zkušenosti neexistuje ve vědecké literatuře rozhodující kritika, která by prokázala, že tento postup je nemožný a bez potenciálu. Souhlasím s názorem (Brannen, 2017; Vanderstoep & Deidre, 2008), že kvalitativní metodologie (kam nutně zkoumání přímé zkušenosti pomocí 3PA spadá), je pro psychologický výzkum stejně důležitá jako metodologie kvantitativní. 3PA je tak rovněž možné pojímat jako pokus o rozvoj kvalitativní části psychologické metodologie, která v současnosti nenabízí metodu pro výzkum přímé (a nikoli participanty verbalizované) zkušenosti se světem.

Metoda 3PA má kromě fenomenologické fundace svůj základ ve dvou výše představených kvalitativních metodách – EM a DFPM. Jejich autoři jsou totiž s fenomenologií důkladně obeznámeni a obě metody jsou tak pro výzkum přímé zkušenosti relativně připravené. Explikační metoda (viz 1. část diplomové práce) poskytla metodě 3PA především teoretické základy pro postup, kterým výzkumník může vlastní zkušenosti formovat do dat připravených pro následné zpracování, tj. autoexplikaci (zkráceně AE). Deskriptivní fenomenologicko-psychologická metoda (viz 2. část práce) pak nabídla 3PA teoretické základy i praktické rady, jak je možné takováto data zpracovávat a dobrat se obecnějšího psychologického poznání.

Jméno založené na slovech *pozornost, popis, porozumění a aplikace* jsem pro integrovanou metodu AM-DFPM zvolil z toho důvodu, že odkazuje ke čtyřem podstatným charakteristikám procesu její aplikace ve výzkumu přímé zkušenosti. **Pozornost** zde odkazuje k základnímu psychickému procesu, díky kterému se výzkumník může dostat do přímého a před-racionálního kontaktu se svou zkušeností (např. zkušeností se základním vojenským výcvikem, dále jen ZVV). Metody 3PA díky svému fenomenologickému založení respektuje

jedno ze základních určení tohoto směru: „[...] *neustále zaměřovat pozornost k věcem samotným*.“ (Moran, 2000, s. 5). Těmito věcmi samotnými jsou právě naše zkušenosti, nikoli jejich racionální uchopení, které by mělo vždy přicházet až druhotně. V případě 3PA to znamená, že základem celého výzkumu je přivracení pozornosti k probíhajícímu vzpomínání na část zkoumané zkušenosti a uvědomění si jedinečných momentů oživené vzpomínky. Tyto momenty se skládají z určitého prožitku a objektu, ke kterému se daný prožitek vztahuje. Teprve po plném uvědomění momentů (daností zkušenosti) přichází na řadu jejich racionální uchopení. Toto racionální uchopení však nejdříve probíhá na konkrétní rovině a má podobu **popisu**. Jednotlivé momenty se snažíme co nejpresněji jazykově zachytit (verbalizovat), což vede k racionálnímu uchopení vzpomínky, které je maximálně věrné pozornostně nahlédnutým danostem a vzpomínku vystihuje v její plnosti a jedinečnosti. Popis tak vnáší do celého výzkumu především stabilitu v podobě dat, která usnadňují a zpřesňují formulaci porozumění zkoumané zkušenosti. **Porozumění** pak stojí na určení důležitých částí dané zkušenosti a představuje její racionální uchopení na obecné rovině. Díky nabytému porozumění dokážeme nejen pochopit jedinečnou zkušenost, z níž porozumění vyvstalo, ale i další zkušenosti, s kterými se setkáváme a jsou ve vztahu identity či podobnosti ke zkoumané zkušenosti. Jinými slovy naše porozumění (obecné racionální uchopení) již nevystihuje jedinečnou zkušenost, ale objasňuje mnoho zkušeností s identickým či podobným složením momentů. Naše nabyté porozumění může být následně využito při fungování v našem životě – dokážeme přenést porozumění získané během výzkumu do reálných situací a ovlivnit jejich průběh i výsledek. Tak dochází k **aplikaci** nabytého porozumění.

Při psaní této části diplomové práce jsem však usiloval především o názorné představení jednotlivých fází aplikace metody 3PA v psychologickém výzkumu. Mým cílem tedy nebylo dále rozpracovávat teoretickou problematiku související s metodou 3PA, ale především nabídnout konkrétní návod, jak za pomoci této metody realizovat výzkum. Rád bych tak inspiroval k tomu, abychom se v psychologii nebáli zkoumat vlastní zkušenost a začali formulovat vědecký způsob, pomocí něhož by bylo možné z vlastních zkušeností „vytěžit“ maximum pro rozvoj psychologického poznání, které následně můžeme využít k pozitivnímu ovlivnění naší psychologické praxe, případně i našeho každodenního života.

4.1 Realizace psychologické výzkumu s metodou 3PA

V tomto oddíle představuji jednotlivé fáze 3PA-výzkumu, které vždy ilustruji vlastními zkušenostmi s aplikací 3PA metody při zkoumání vlivu základního vojenského výcviku (dále jen ZVV) na psychickou strukturu vojáka. Celkové výsledky tohoto výzkumu jsou pak prezentovány v 5. části diplomové práce.

Proces poznání realizovaný za pomoci metody 3PA je založeno na třech (podle potřeby se) opakujících cyklech s rozdílným počtem fází: 1) Cyklus 3PA-výzkumu, tzv. V-cyklus (čtyři fáze V1-V4); 2) Cyklus Autoexplikace, tzv. AE-cyklus (šest fází AE1-AE6); 3) Cyklus momentu zkušenosti, tzv. M-cyklus (dvě fáze M1-M2). Cyklus 3PA-výzkumu je největší a obsahuje zbylé dva, přičemž M-cyklus je nejmenší a je součástí AE-cyklu. Tyto tři cykly a jejich fáze jsou prezentovány v následující textové podobě, která umožňuje názorně vystoupit jejich hierarchii a časové posloupnosti:

V-1 Určení zkušenosti pro 3PA-výzkum

AE-1 Plánování AE-cyklu

AE-2 Realizace autoexplikace

AE-3 Determinace momentů zkušenosti

AE-4 Zpřesnění verbalizace momentů

M-1 Tvorba myšlenky

M-2 Tvorba konstituentu

AE-5 Tvorba struktury zkušenosti

AE-6 Plánování nového AE-cyklu

V-2 Práce s verbalizovaným porozuměním jiných lidí

V-3 Možnosti aplikace získaného porozumění

V-4 Sdílení a prezentace výsledků 3PA-výzkumu

Než přistoupím k detailnímu objasnění jednotlivých fází, považuji za nutné tyto fáze stručně přiblížit a zasadit do celkového kontextu 3PA-výzkumu:

Výzkumník zaujímá vědecký postoj a vstupuje do V-cyklu tím, že určuje zkušenost, která bude předmětem zkoumání. Pokud výzkumník potřebnou zkušenost nemá, tak nejdříve vytváří tzv. zkušenostní plán. Ten následně realizuje a získává potřebnou zkušenost pro zkoumání. Poté výzkumník přechází do AE-cyklu, který začíná jeho plánováním. Komplexní zkušenost není často možné celou popsat, a proto je při plánování AE-cyklu

nutné vybrat pouze její část, tzv. vzpomínku, která bude jako první předmětem explikace. Pokud výzkumník určí takovou část zkoumané zkušenosti, tak vytváří autoexplikační instrukci (AE-instrukci). AE-instrukce představuje verbalizaci probouzející intence pro vybranou vzpomínku náležící zkoumané zkušenosti. Po vytvoření AE-instrukce přistupuje k realizaci autoexplikace (AE), jejímž účelem je oživit vybranou vzpomínku s maximálním množstvím jejich jedinečných momentů a ty co nejvěrněji verbalizovat, tj. popsat. Popis vzpomínky či AE-deskripce je pak možné v rámci 3PA-výzkumu označit za data a výzkumník přistupuje k jejich zpracování. Nejprve je nutné provést determinaci momentů v AE-deskripce a po jejich určení celou deskripce rozčlenit tak, že vět-né celky AE-deskripce zachycují právě jeden moment vzpomínky. Výzkumník poté provede zpřesnění AE-deskripce tím, že postupně přivrací pozornost k verbalizaci jednotlivých momentů, tyto momenty si tak oživuje a verbalizaci v případě nutnosti upraví, aby daný moment lépe vystihovala. V případě nutnosti odebírá z AE-deskripce tu verbalizaci momentů, u kterých odhalí, že nenáleží k původní části minulé zkušenosti (odebírá tzv. falešné momenty). Dále přidává verbalizaci nových momentů, které opomněl popsat při vlastní realizaci AE. Poté, co výzkumník zpřesnil celou AE-deskripce, tak vstupuje do M-cyklu, v němž chronologicky pracuje s jednotlivými verbalizovanými momenty, a to ve dvou fázích: 1) Vybere si jeden moment a ten porovná se zbývajících momenty verbalizovanými ve zpřesněné AE-deskripce. Označí ty momenty, které jsou s vybraným momentem v určité souvislosti a následně se výzkumník pokusí porozumět tomu, proč tyto momenty spolu souvisí. Svůj náhled verbalizuje a vytváří tak myšlenku; 2) Výzkumník vybraný moment v další fázi volně vztahuje k momentům zkoumané zkušenosti (nejen těm verbalizovaným v AE-deskripce), momentům jiných zkušeností a momentům čistě představeným. Když nahlédne vztah mezi vybraným momentem a jinými momenty, tak ho verbalizuje. Vytváří tak další myšlenky. Když získává přibližně sedm myšlenek, tak se snaží nahlédnout vztah mezi myšlenkami, který následně verbalizuje a vzniká tzv. konstituent zkoumané zkušenosti. M-cyklus výzkumník opakuje, dokud nejsou odpovídajícím způsobem zpracovány všechny verbalizované momenty. Pak se vrací na úroveň AE-cyklu tím, že usiluje o propojení jednotlivých konstituentů do tzv. struktury zkoumané zkušenosti, která dokáže objasnit velký počet jedinečných momentů této zkušenosti. Následně výzkumník zvažuje, jestli je verbalizované porozumění zkoumané zkušenosti dostatečně propracované, nebo je třeba explikovat další část minulé zkušenosti případně zkušenosti odlišné (v případě nutnosti může vytvořit i zkušenostní plán a následně určit, jaká část nové zkušenosti bude explikována). Pokud se výzkumník rozhodne pokračovat ve výzkumu, tak vytváří novou AE-instrukci. Ta umožní

oživit potřebné části minulé zkušenosti či zkušenosti odlišné, čímž začíná nový AE-cyklus, kterým výzkumník musí znovu projít. Tento proces se opakuje, dokud výzkumník nevyhodnotí, že je jeho porozumění dostatečně propracované (případně pokud nemusí zkoumání ukončit z praktických důvodů). Následně se vrací na úroveň V-cyklu a získané porozumění můžeme obohatit o poznání, které verbalizovali jiní vědci. Následně výzkumník uvažuje, jak by bylo možné přenést obohacené porozumění do praxe – jinými slovy verbalizuje nahlédnuté možnosti aplikace získaného porozumění a koncipuje psychologickou intervenci. Pak se výzkumník přesouvá do závěrečné fáze celého 3PA-výzkumu, v které připravuje prezentaci výsledků svého výzkumu. Pokud se následně rozhodne, že chce porozumět další zkušenosti, tak znovu vstupuje do V-cyklu. Jinými slovy realizuje další 3PA-výzkum s již nabytým porozuměním z výzkumu ukončeného. Opakováním se tak prohlubuje porozumění výzkumníka, které objasňuje jak jeho vlastní minulé i aktuálně probíhající zkušenosti, tak i zkušenosti jiných lidí.

V-1 – Určení zkušenosti pro 3PA-výzkum

V této fázi je důležité, abychom vybrali určitou zkušenost, které chceme porozumět. Tento výběr je ve skutečnosti komplexním rozhodovacím procesem, v jehož průběhu si vyjasňujeme svou výzkumnou motivaci podobně jako v případě DFPM (viz 2.1.1.7). Pokud budeme s pomocí 3PA realizovat skutečný výzkumný projekt a nikoli pouze cvičný výzkum, tak je žádoucí věnovat tomuto rozhodování dostatek času. Výběr „správné“ zkušenosti totiž zajistí výzkumníkovi dostatečnou motivaci pro náročný 3PA-výzkum, který vyžaduje hodně vůle k překonání náročných momentů (jako např. konfrontace s negativními vzpomínkami) a naplnění cílů jednotlivých fází.

Mým doporučením je to, aby si výzkumník při rozhodování opakovaně kladl otázku „Čemu chci opravdu porozumět?“ a odpověď na tuto otázku postupně formulovat na základě informací, které výzkumník získá při nejrůznějších aktivitách: pozorování svého prožívání při každodenních i výjimečných činnostech, všímání si svého denního snění, vzpomínání na dětství, rozhovorech s kolegy či přáteli, sledování filmů a seriálu nebo např. při četbě knih. Výzkumník by se měl v ideálním případě dobrat ke zjištění toho, co ho baví a naplňuje. Výzkumník má vyšší motivovanost pro zkoumání zkušenosti, která je v nějakém vztahu k naplňujícím aktivitám než těm, které ho nebaví, nebo k nim zaujímá neutrální vztah.

Výzkumník by měl dále zvážit to, jestli prohloubené porozumění chce nějak aplikovat a využít ve svém každodenním životě či psychologické praxi. Tato metoda není čistě o teoretickém zkoumání naší zkušenosti, ale vede výzkumníka k přenášení poznání do reálného života.

Výzkumník by si tedy měl určit věci, které by rád změnil a zvolená zkušenost by po svém prozkoumání měla nabízet možnost, jak to udělat. Jednoduše řečeno je v této fázi každý výzkumník plně odpovědný za to, aby vybral správnou zkušenost, a tak postavil výzkum na své vnitřní motivaci a nikoli na motivech externích – peníze, uznání kolegy či rodinných příslušníků, splnění pracovní povinnosti atd.¹⁰

Jako ilustrace této fáze může posloužit mé vlastní rozhodování, jehož výsledkem bylo určení zkušenosti pro 3PA-výzkum. Před začátkem navazujícího magisterského studia jsem přemýšlel o tom, jakému tématu bych se rád věnoval v diplomové práci. Dopřál jsem si na rozhodování dostatek času. Přemýšlel jsem o tom, co mě jako malého bavilo. Ptal jsem se sám sebe, co mě bavilo z předmětů na bakalářském studiu a čemu se už jako psycholog rozhodně věnovat nechci. Přemýšlel jsem o tom, kde bych chtěl jako psycholog pracovat, až dokončím vysokoškolské studium. Dovolil jsem si číst knihy, které jsem nikdy předtím nečetl. Např. jsem šel na několik hodin do knihkupectví a bral do ruky knihy, u kterých se mi líbil název. Každé jsem se věnoval 5 minut a pokud mě nezaujala, tak jsem si vybral knihu další. Zhodnotil jsem obsah filmů a seriálů, které mě nejvíce bavily. Všechny tyto aktivity byly motivovány otázkou „Čemu se chci věnovat ve svém výzkumu pro diplomovou práci?“.

Nakonec jsem zjistil, že všechno nějak souviselo s armádou a problematikou vojenství: zjistil jsem, že mě jako dítě nejvíce bavili tzv. vojenské tábory organizované mým strýcem, kde jsem běhal v lese v plné polní se zbraní v ruce; nejvíce času jsem při „experimentu“ v prodejně knih strávil s knihami o přežití v přírodě, boji z blízka, druhé světové válce či pamětech minulých i současných veteránů. Filmy a seriály byly rovněž plné vojenské problematiky. Rozhodl jsem se, že se budu ve své diplomové práci vedle metodologické problematiky věnovat vojenské psychologii, jejímž základním tématem je výcvik a příprava vojáků. Porozumění vlastní zkušenosti s vojenským výcvikem, bych mohl následně využít při své praxi vojenského psychologa a porozumět tomu, co prožívají vojáci a jak je podpořit při jeho absolvování.

Určil jsem tedy zkušenost se Základním vojenským výcvikem (ZVV) jako tu, kterou bych rád zkoumal. Takovou zkušenost jsem však před začátkem magisterského studia neměl a pokud výzkumník postrádá vlastní zkušenost, tak přistupuje k tvorbě tzv. zkušenostního plánu. Jedná se v podstatě o nalezení způsobu, jak zažít to, co by mělo být předmětem zkoumání.

¹⁰ Každý výzkum nemůže být pouze založen na vnitřní motivaci. Výzkumník musí respektovat např. finance pro daný výzkum či čas, který má vymezený na jeho provedení.

V mém případě jsem po určitém čase sběru informací a přemýšlení došel k závěru, že se mohu přihlásit do Aktivních záloh Armády České republiky (dále jen AČR). Pokud budu po lékařské prohlídce označen za „Schopen služby“, tak se mohu rovnou zúčastnit šestitýdenní výcvik ve Vyškově. Rozhodl jsem se, že tento výcvik podstoupím a získám tak přímou zkušenost, kterou následně podrobím zkoumání.

Rád bych upozornil na výzvu, které výzkumník čelí při realizaci zkušenostního plánu. Výzkumník si je po celou dobu jeho realizace vědom, že zkušenost bude následně zpracovávat. To může vést k tomu, že svou zkušenost bude např. přizpůsobovat svému aktuálnímu porozumění (např. porozumění ZVV získané četbou knih či sledování seriálu). Mým doporučením je to, aby výzkumník zůstal maximálně přirozený a „zapomněl“ po dobu zakoušení na fakt, že tuto zkušenost bude následně zkoumat. Podle mého názoru je možné dosáhnout tohoto stavu, kdy je motiv zkoumání jaksí pozastaven. Pokud se během zkušenosti objeví, tak je lepší tento motiv připustit do vědomí a zopakovat si cíl, že teď nezkoumá, ale žije tak, jak by žil, kdyby výzkum nerealizoval. Toto vědomé připuštění motivu a zaměření na požadovaný cíl je adekvátnější než potlačování daného motivu, který pak může výrazněji ovlivňovat zakoušení. Samozřejmě motiv zkoumání nikdy „nezmizí“; byl to v podstatě on, kdo inicioval celou probíhající zkušenost. Je však možné ho pozastavit a vrátit se k němu, až je dokončena realizace zkušenostního plánu.

Dále je nutné zmínit, že už od této fáze je výzkumník ve vědeckém postoji (viz 2.1.1.1). To znamená, že výzkumník nese odpovědnost za transparentnost celého výzkumu, aby nedocházelo ke skrývání možných chyb, z kterých se může poučit výzkumník stejně jako ostatní vědci. Tato transparentnost rovněž napomáhá k odhalení efektivních kroků, které mohou být zdrojem inspirace pro další výzkumy. Výzkumník by tedy měl verbalizovat důležité momenty procesu rozhodování, jeho výsledek i případný zkušenostní plán. Jeho realizace přirozeně tuto verbalizaci v systematické podobě vylučuje, protože by to narušilo přirozený proces zakoušení. Doporučuji, aby se výzkumník na konci této fáze stejně jako na konci každé fáze 3PA-výzkumu sám sebe zeptal: „Potřebuji něco důležitého verbalizovat, abych tuto fázi udržel jak pro sebe, tak pro druhé transparentní?“

AE-1 – Plánování AE-cyklu

Když jsme vybrali zkušenost, kterou chceme zkoumat, tak začínáme plánovat AE-cyklu. 3PA-výzkum stojí na určitém počtu správně naplánovaných a adekvátně provedených AE-cyklů, které vedou výzkumníka vždy přes 6 fází k formulování porozumění zkoumané

zkušenosti. Hlavním verbalizovaným výstupem první fáze je AE-instrukce, která jazykově zachycuje oživující intenci (viz 1.1.1.2) pro specifickou část zkoumané zkušenosti, tj. pro jednu vzpomínku, např. na ZVV. Samozřejmě může nastat situace, kdy je verbalizována oživující intence pro celou zkušenost. V takovém případě je zkoumaná zkušenost přibližně o časovém a obsahovém rozsahu jedné vzpomínky. K tomu však bude docházet pouze tehdy, pokud bude 3PA-výzkum zaměřený na velice krátce trvající zkušenost (např. na zaparkování vozidla či vyřešení snadného matematického příkladu), což pojmám především jako efektivní způsob cvičné aplikace metody 3PA.

Když se podíváme na příklad zkušenosti se ZVV, tak její reálné kvantifikované trvání je 81 hodin (šestkrát od pondělí 7:00 do čtvrtka 16:00). Pokud přihlédneme k vymezení zkušenosti v oddíle 1.1.1.1, tak každá zkušenost se skládá z momentů, které mají při snaze o jejich měření přibližné trvání jedné sekundy. Což by v případě výzkumu mé zkušenosti se ZVV znamenalo popsat přibližně 291 600 jedinečných momentů. To je prakticky neproveditelné a musí dojít k užití jiného způsobu, jak vědecky zkoumat rozsáhlé zkušenosti.

Řešením, jak vědecky zpracovat takto rozsáhlou zkušenost, je právě určení pouze některých jejích částí, které budou následně při realizaci AE oživeny a popsány. Výběr této části by v ideálním případě neměl nijak výrazně ovlivnit výsledné porozumění, protože v následujících fázích a dalších AE-cyklech by mělo dojít k oživení zbývajících momentů. Všechny momenty rozsáhlých zkušeností však nemohou být učiněny transparentní za pomoci jejich verbalizace. Určení části tedy není z pohledu teorie 3PA tak zásadní, jako odpovědný přístup výzkumníka k popisu vybrané části a jejímu důkladnému zpracování v následujících fázích. Při prvním AE-cyklu v 3PA-výzkumu však doporučuji využít předpřipravenou verbalizaci oživující intence: „Počátek zkušenost s X.“ Výzkumníkovi se při prvním AE tak vybaví určitý moment, který přibližně označuje začátek zkušenosti.

V případě výzkum zkušenosti se ZVV došlo za pomoci AE-instrukce „*Počátek zkušenosti se ZVV.*“ k oživení momentu, který je možné popsat jako „*Pociťuji úzkost.*“ Od tohoto momentu jsem pak rozváděl popis části zkušenosti se ZVV, která byla zkráceně řečeno o rozloučení s partnerkou, nastoupení do vlaku a jeho rozjetí směrem do Vyškova, kde se měl výcvik uskutečnit. Úzkost pak byla pro tuto část zkušenosti se ZVV určující, protože se jednalo o opuštění známého a bezpečného a vydání se směrem k neznámému. Každá zkušenost je neohraničená a není důvod, proč by při 3PA-výzkumu nebylo možné považovat za její počátek něco, co hlavnímu „jádro“ spíše předcházelo. Kdyby se mi však vybavil moment

z vojenských táborů, který jsem absolvoval jako dítě, tak musím určení počátečního momentu zkoumané zkušenosti pomoci rozhodnutí. Jednoduše ho výzkumník sám určí a toto rozhodnutí učiní transparentní skrze verbalizace oživující intence vybraného momentu. Mohl bych tak např. verbalizovat oživující intenci následovně: „Moment, kdy se rozjíždí vlak směrem do Vyškova.“

V dalších AE-cyklech pak výzkumník vždy vybírá takové oživující intence, které přivedou do jeho vědomí vzpomínky skládající se z momentů, jež zatím nebyly zpracovány. Naši motivací je tedy během výzkumu oživit a porozumět co nejvíce momentů zkušenosti. Jak bylo řečeno výše, ne všechny momenty však musí být popsány při realizaci AE. Některé budou pouze oživeny v procesu volné variace momentů (viz fáze M-2). Nutné je zmínit, že verbalizace oživující intence je vlastně pouze způsob, jak učinit výzkum transparentní; výzkumník by mohl provést výkon oživující intence pouze v mysli.

AE-2 – realizace autoexplikace

Po vymezení oživující intence je nutné zvolenou část zkušenosti učinit transparentní a stabilizovanou. K tomuto účelu v rámci 3PA výzkumu slouží AE, která je definována jako stav zvýšené pozornosti ve vztahu k určité vzpomínce, která je oživena skrze specifickou intenci, a to s motivací popsat co nejpresněji její jednotlivé momenty v jejich subjektivně-objektivní plnosti a správné časovém uspořádání. Jednoduše řečeno se jedná o přesné a pravdivé vybavování našich vzpomínek, které chceme co nejvýstižněji popsat (viz 1.1.1).

Plně se ztotožňuji s tvrzením Vermersche (Vermersch, 2009; 2014), že AE není možné adekvátně realizovat bez rozsáhlého nácviku, při kterém dochází k rozvoji praktických dovedností nutných pro dosahování metodologických cílů AE. A to především k rozvoji vzpomínání a deskriptivnímu užití jazyka. Člověk se zájmem o AE má v současnosti možnost absolvovat specializované kurzy, které se konají ve výzkumném centru GREX ve Francii. Ty jsou pod vedením odborníků na AE a nepochybně proces učení usnadní a urychlí. Rád bych však zdůraznil skutečnost, že AE je možné nacvičit samostatně. Důležité je správně pochopit cíle a základní pojmy AE, zajistit si vysokou motivaci pro nácvik a pak pouze opakovaně realizovat AE-bloky, dokud nedojde k ovládnutí této specifické techniky. Tento postup se mi osvědčil jako efektivní a jsem přesvědčen, že následující obecná struktura AE-bloku a vymezení metodologických cílů AE postačují k tomu, aby se výzkumník naučil tuto techniku užívat na ucházející úrovni.

Obecná struktura jednoho AE-bloku:

1. Zajistíme si klidné místo, kde se dokážeme uvolnit a nikdo nás nebude rušit.
2. Pečlivě si připomeneme základní metodologické cíle AE: **oživující intence; tělo; spontánnost; reflexe; deskripce; vědecká motivace** (viz níže).
3. Posadíme se na židli ke stolu, u kterého bude explikace probíhat a zapneme diktafon.
4. Nahlas proneseme připravenou AE-instrukci. Tímto pronesením dojde k oživení určitého momentu vzpomínky a vlastní proces explikace tak začíná.
5. Neustále kontrolujeme, jestli při AE sledujeme dané metodologické cíle. V případě, že se od nich odchýlíme, popíšeme vzniklou situaci a nahlas si připomeneme patřičný metodologický cíl, o který chceme usilovat, aby výstup z AE dosahoval požadované kvality. Se zaměřením na cíl pokračujeme v procesu explikace.
6. AE-blok končí buď výstižným popisem vybrané části vzpomínky, nebo příchodem únavy, která má na proces explikace výrazně negativní vliv.

Metodologické cíle AE:**1. Oživující intence a AE-instrukce**

- a. Vybraná vzpomínka (část zkoumané zkušenosti) během fáze plánování AE-cyklu je přivedena k reflexi díky oživující intenci (viz 1.1.1.2) výzkumníka; díky volnému aktu, který vede ke vzpomínání podle určitého kritéria (čas, kdy se to stalo; místo, kde se to stalo; emocionální náboj vzpomínky atd.).
- b. Výkon oživující intenci by samozřejmě mohl proběhnout pouze v mysli výzkumníka, ale princip transparentnosti vede k tomu, že výzkumník tuto intenci verbalizuje (např. „Situace na základním vojenském výcviku, která mě změnila.“). Pro verbalizovanou oživující intenci se používá v kontextu 3PA označení AE-instrukce.
- c. Oživující intenci je rovněž možné považovat za vymezení cíle AE-bloku, který výzkumníkovi pomáhá v tom, aby se během svého popisu nedostal ke vzpomínkám, které evidentně nesouvisí se vzpomínkou, kterou chtěl výzkumník explikovat (při explikaci vzpomínky na začátek ZVV není žádoucí se asociativní cestou zaměřit na vzpomínku konce ZVV).

2. Základní tělesná pozice a pohyby těla

- a. Výchozí tělesná pozice pro AE je sezení na židli s rovnými zády, při čemž jsou paže volně spuštěny podél těla a hřbetem ruky opřeny o stehna. Základním a velice důležitým pohybem, který provází celou autoexplikace je pravidelné a hluboko dýchání. Oči může výzkumník v průběhu autoexplikace zavírat (facilitace procesu vzpomínání), nebo nechat otevřené podle potřeby. Na počátku chceme být co nejvíce uvolnění a mít tak připravené tělo pro přicházející minulost. Minulosti nechceme „propůjčit“ pouze naši mysl, ale i tělo. Oddáváme se minulosti celou naší subjektivitou.

3. Spontánnost

- a. Po vyřčení instrukce, která začne oživovat určitou vzpomínku v našem vědomí, je velice důležitá spontánnost či samovolnost našeho chování a prožívání. Výzkumník musí být natolik uvolněný, aby v procesu vzpomínání prožil „stejně“ prožitky (vnímání, představování, vzpomínání, myšlení, verbalizace, pocíťování a pohyb), jaké zažíval v určitém minulém okamžiku¹¹. Stejně tak nechává vyvstat objekty (lidé, zvířata, rostliny, nástroje, neživá hmota), ke kterým se tyto prožitky v minulosti vztahovaly. Jinými slovy ponecháváme naše chování a prožívání prostoupit konkrétní oživenou minulostí, tj. vybranou částí zkoumané zkušenosti. Zároveň by však výzkumník neměl tělesné stavy a pohyby umocňovat či maximalizovat, protože to narušuje pravdivost vzpomínek i jejich následně probíhající deskripci. Intenzita znovuprožívání je tedy právě taková, že zajišťuje maximální pravdivost dané vzpomínky a umožňuje nám realizovat její popis.

4. Reflexe

- a. Po pronesení instrukce je velice důležité, aby pozornost byla zaměřena do vlastního prožívání výzkumníka. Jinými slovy je pro AE základním procesem reflexe a minimalizuje se pozornostní přivržení k vnějšímu světu neboli vnímání.
- b. Po pronesení instrukce chceme být trpěliví a vydržet v otevřeném reflektivním postoji, protože v některých situacích může oživení vzpomínky či jejich momentů trvat i několik vteřin. Chceme být připraveni, že toto čekání mo-

¹¹ Problematičnost v živosti rozdílu mezi vzpomínky a aktuálně probíhající zkušenosti viz 1.1.1.

hou doprovázet nepříjemné pocity jakou je např. úzkost (zvláště, když se začínáme učit tuto techniku ovládat).

- c. Základní předsudek (viz 1.1.1.2), který může negativně ovlivňovat celou AE, je možné vyjádřit následovně: „*Takové detaily si nemohu vybavit.*“ či „*To si nepamatuji.*“ Pokud výzkumník zjistí, že je v komplikované chvíli rozpomínání prožívá, tak si zopakuje cíl „*Chci si co nejpresněji rozpomenout na jednotlivé momenty dané vzpomínky.*“ A pokračuje v úsilí.
- d. Pokud i po usilovné snaze rozpomenout si nedojde k úspěšnému oživení určitých momentů, tak výzkumník tuto skutečnost verbalizuje a pokračuje od dalšího momentu, který si dokáže vybavit.
- e. Svou pozornost neustále zaměřujeme k vyvolané vzpomínce a tím ji ožívujeme a prožíváme. Současně však chceme neustále bránit vnitřním i vnějším rušivým vlivům, které nás z tohoto kontaktu s minulostí vytrhují.
- f. Vnější rušivé faktory je snadné neutralizovat ještě před začátkem AE-bloku (např. zajistit si tichý pokoj a vypnutí telefonu).
- g. Hlavní vnitřní rušivé faktory či procesy jsou následující: 1) na vzpomínce či momentu (např. *během výzkumu zkušenosti se ZVV jsem si oživil část zkušenosti, která se týkala překážky nazvané jako Temný tunel*; celý popis vzpomínky viz níže) založené emoce (např. *při explikaci vzpomínky na temný tunel začnu pociťovat hrdost, že jsem do tunel vlezl a nevzdal cestu ohně; tuto hrdost jsem v minulosti nepociťoval a je výsledkem aktuálního kontaktu s explikovanou vzpomínkou*); 2) na vzpomínce založené představování (např. *si představuji, jak začnu trénovat nošení plynové masky, abych byl na příští cvičení lépe připraven*); 3) na vzpomínce založené myšlení (např. *si začnu vypočítávat do jaké nadmořské výšky bych se mohl dostat v plynové masce, když vím, že obsah kyslíku nesmí klesnou pod 17% procent, jin se člověk v plynové masce začne dusit; případně začnu vysvětlovat to, co jsem prožil*); 4) na vzpomínce založené vnímání (např. *v pokoji, kde probíhá AE začnu očima hledat místo, na kterém mám pověšenou starou brašnu pro plynovou masku*); 5) na vzpomínce založené chování (např. *vstanu ze židle, opustím stůl s diktafonem a jdu zapnout počítač, protože se chci podíval na fotky ze ZVV*); 6) na explikované vzpomínce založená odlišná vzpomínka

(vzpomínka je v asociativní vztahu, např. podobnosti, k jiné vzpomínce, která se oživí a výzkumník ztrácí kontakt s vybranou vzpomínkou pro daný AE-blok; *vybavím si, jak jsem ještě při studiu na střední škole zkoušel trénovat běh v plynové masce*); 7) únava projevující se volnou asociativní činností psychiky (např. *mi ve vědomí začnou vznikat až fantazijní obrazy, jak je plynová maska připojena k přístroji na výrobu té nejlepší borůvkové zmrzliny a začnou mi probíhat v usínajícím vědomí výpočty, kolik zmrzliny dokážu vysát tak malým průduchem plynové masky*). Chceme být opravdu pozorní na to, abychom tyto rušivé procesy nenechali během AE samovolně probíhat. Nejedná se pouze o šum muších křídel, ale mnohem spíše o komáry, kteří svými sosáky vysávají kvalitu probíhající explikace. Probuzení těchto rušivých procesů není většinou náhodné, ale jedná se o reakci naší mysli na oživenou vzpomínku. Pokud bychom neusilovali o jejich neutralizaci, tak mohou v nejhorším případě vést až ke změně původní vzpomínky (zvláště v situaci, kdy se jedná o vzpomínku prostoupenou negativními emocemi). Takováto změna původní vzpomínky výrazně ovlivňuje její pravdivost a tím pádem i kvalitu celé explikace. V současnosti víme mnohé o tom, jak mohou být naše vzpomínky pozměněny a mi při tom nepochybujeme o jejich pravdivosti (např. Lampinen, Neuschatz, & Payne, 1997; Gallo, 2013)

- h. AE-blok může silně variovat v časovém rozmezí. Proto chceme následovat přirozenou fluktuaci naší pozornosti. To znamená, že normálně dokážeme pracovat s maximálním soustředěním po dobu 20-30 minut (Pashler, 1999). Po tomto čase začneme být danou aktivitou unaveni a pokud nezastavíme, tak začneme narušovat kvalitu probíhající explikace. Někdy oživíme opravdu komplexní vzpomínku s mnoha silnými emocemi, což vyžaduje velké volní úsilí, abychom neutralizovali rušivé procesy (viz výše) a nemůžeme učinit jinak, než se ke vzpomínce vrátit a realizovat i několik AE-bloků pro její zachycení.
- i. Únava má v kontextu AE několik symptomů kromě zmíněné volné asociativní činnosti: již neprožíváme živé vzpomínky, naše mluva se zpomaluje, jsme nuceni k dlouhým pauzám bez činnosti, dopouštíme se gramatických

chyb a užíváme neadekvátní slova pro popis. Jednoduše řečeno tedy nemůže již správně prožívat vybranou vzpomínku a realizovat její popis.

- j. Díky porozumění fenoménu “flow” (Csikszentmihalyi, 2017), však pravidlo o 20-30 minutách neplatí univerzálně. Pokud cítíme, že jsme ve stavu, kdy máme hodně energie, jsme v hlubokém pozornostním kontaktu se vzpomínkou, dokážeme realizovat její popis atd., tak rozhodně AE-blok neukončujeme. Pokračujeme v explikaci, dokud nedojde k popisu vybrané vzpomínky.

5. Deskripce vzpomínek

- a. Při AE usilujeme o co nejpresnější popis AE-instrukcí oživené vzpomínky. Tento popis vždy následuje po procesu vzpomínání. Atomisticky řečeno je nutné vždy nejdříve oživit moment této vzpomínky a když jsem s ním v pozornostním kontaktu, tak teprve pak přichází na řadu jeho přesná verbalizace. V určitých situacích je tento rozdíl milisekundový a vzpomínání i popis probíhají téměř simultánně, jindy čekáme v řádu i desítek vteřin, než je moment připraven k popisu. K tomu často dochází, když si nemůžeme rozpomenout případně když musíme nejprve rozpoznat a neutralizovat nějaký rušivý vliv.
- b. AE-deskripce je složená především z vět v přítomném čase, v první osobě a jednotném čísle. Snažíme se k tomu využívat základní psychologické pojmy ve vazbě se zájmenem *Já*: „Já vnímám...“, „Já si představuji...“, „Já si vzpomínám...“, „Já si myslím...“, „Já říkám...“, „Já cítím...“, „Já se pohybuji...“. Stejně tak se snažíme vždy jazykově zachytit objekt, ke kterému se naše prožívání v daném momentu vztahuje (může využít následující podpůrnou typologii: lidé, zvířata, rostliny, nástroje, neživá hmota). Touto větovou strukturou (subjekt-prožitek-objekt) se výzkumník dostává do hlubšího kontaktu s jednotlivými momenty a zajišťuje vyšší přesnost a pravdivost jejich popisu.

6. Síla vědecké motivace

- a. Síla výzkumníka spočívá v tom, že usiluje o nalezení pravdy. Ve vztahu k AE to znamená, že nám jde jen a pouze o pravdivé znovuprožití minulosti a co nejpresnější popis. Pokud cítíme pochyby, že následujeme tyto dva moti-

vy, tak si položíme dvě základní otázky: “Prožívám danou vzpomínku pravdivě?” a “Popisuji danou vzpomínku pravdivě?” Tím se dokáží během AE-bloku zastavit a zhodnotit, jestli jsem nepodlehł nějakému rušivému vlivy. Pokud se tak stane, tak skutečnost popíšu a vrátím se k momentu, který jsem jako poslední dokázal přesně popsat a byl součástí původní vybrané vzpomínky pro AE-blok.

- b. AE může být v některých chvílích až bolestivá. Dochází zde k tomu, že můžeme být konfrontováni s něčím, co bychom raději nechali “pohřbené” v hloubkách naší paměti. Samozřejmě, že můžeme ponechat vzpomínku neprožitou a nepopsanou, pokud naše psychická integrita začíná být během AE-bloku výrazněji narušena. Ale je povinností výzkumníka, aby se k takové vzpomínce při dalších AE vrátil. I přestože kvalita výsledku může být narušena, nějaké informace získáme. To nejdůležitější pro výzkumníka však představuje zkušenost s úspěchem z překonání náročné sebe konfrontace. Náročné AE-bloky jsou nejcennějšími zkušenostmi, které dokážou výzkumníka naučit nejvíce o správné realizaci AE. A vzhledem k faktu, že 3PA-výzkum je založen na opakované realizaci AE, tak je proces učení a zlepšování povinností výzkumníka, aby jeho výzkum dosahoval vyšší kvality.

Výsledkem jednoho konkrétního AE-bloku prezentovaného zde jako ilustrace je **AE-deskripce** vzpomínky na *Temný tunel*. Jedná se o překážku z komplexního cvičení na ZVV, které nese název *Cesta ohně*¹². Při tomto komplexním cvičení musejí vojáci překonávat nejruznější zadýmené a hořící překážky:

Vidím tunelu a postupuji rychlými kroky k němu. Vidím mlhu ...¹³ Co? ... To je dým, který z něho vychází. Začínám svírat vestu svého kolegy stále pevněji. Tiše prohlásím “A kurva!”. Cítím, jak mi buší srdce. Cítím plynovou masku na mém obličej. Mačká mi ho. Cítím tlak na své hrudi a nemůžu pořádně dýchat. Okamžitě si začnu říkat: “dýchej, dýchej, dýchej, dýchej”. Trošku mi to pomáhá, trošku se uvolňuje tlak na hrudi, ale maska mi stále drtí obličej. Bolí to Má zkřivený obličej, má obočí stažená k dolů, k

¹² Temný tunel je možné spatřit na druhé minutě a dvacáté první vteřině videa, na kterém rekruti Aktivních záloh AČR procházejí Cestou ohně: <https://www.youtube.com/watch?v=dB9XawsgjwY>

¹³ „...“ označují delší pauzy při realizaci popisu vzpomínky na Temný tunel. Často jsou příznakem toho, že jsem se snažil přesněji rozpomenout na svou zkušenost či neutralizoval rušivé vlivy.

sobě a okolo pusy má něco jako smutek. Mám rty těsně semknuté a koutky jdou dolů. Čelisti mám pevně stisknuté, až agresivně. Osoba přede mnou jde dolů a já jí musím pustit. Otevírám svou ruku a vidím, jak mizí v kouři. Jdu do pokleku a lezu do tunelu. Téměř nic nevidím, pouze šedou temnotu. Pokud se podívám pod sebe, tak vidím malé kameny a slyším skřípání, když dělám kroky v před. Možná, že je neslyším, ale pouze si ten zvuk představuji. Nevím ... Cítím bolest ve svalech na stehnech a lýtkách. Bolest umocňuje mojí frustraci, ale vím, že to nemůžu vzdát. Musím pokračovat. Nemůžu zůstat v tunelu, nemůžu jít zpátky, protože za mnou je další člověk. Způsobuje to ve mně úzkost ... Cítím se jako v pasti. Pokračuji dál a z ničeho nic slyším zvuk “duuufff”. Vyděsilo mě to, ale také mě to nabudilo. Napadá mě otázka, co to bylo za zvuk. Vykládám si zvuk jako výbuch dýmovnice, kterou tam musel hodit jeden z instruktorů. Vysvětlení mě uklidňuje a říkám si “vou, to bylo něco”. Vidím žebřík, který vede ven ze šachty, do které právě vcházím. A najednou si uvědomuji, že cesta ohně je skoro u konce. Dává mi to energii...negativní emoce přestávám cítit...V hlavě mám krásnou představu konce. Konečně si sundám tu masku. Pokračuji dál ... Narovná se a pravou rukou chytí příčku žebříku v úrovni svého obličeje. Levá chytá příčku, která je o níže. Cítím tenké a vroubkované kovové příčky ve svých rukách ... Lezu nahoru. Začínám vidět víc a víc světla ... Dostávám se ven z tunelu. Postavím se a vidím skupinu vojáků z mé skupiny, jak stojí nějakých 40 metrů ode mě. Rozeběhnu se směrem k nim, protože vím, že já a osoba za mnou jsme poslední ze skupiny a jakmile budeme všichni, tak si budeme moci sundat masky. A to je to, co chci nejvíc na světě. Dobíhám ke skupině a okamžitě si dávám palec na spodní část masky, abych si jí mohl jedním pohybem strhnout z obličeje. Napjatě ... spíš zoufale čekám na rozkaz od instruktora. Potřeba zbavit se masky je tak intenzivní, že už nedokážu čekat a chci si sundat masku bez rozkazu. A konečně slyším: “Masku sundat!” Provedu to a začnu dýchat. Skrze celé tělo mi projede úleva.

Ponechal jsem tuto část AE-deskripce v původní podobě i s jejími nedostatky. Pouze jsem se snažil citlivě doplnit interpunkce, aby se deskripce snadněji četla.

AE-3 – Determinace momentů

Determinace momentů slouží ke dvěma účelům: 1) rozčlenit rozsáhlou AE-deskripce na menší části, aby se deskripce lépe zpracovávala a 2) determinace momentů nutí výzkumníka bedlivě sledovat popis vybrané části zkoumané zkušenosti a umožní mu lépe odhalit nedostatky jeho AE-deskripce, které opravuje v následné fázi AE 5 (zpřesňování verbalizace momentů). Výzkumník v této fázi zpracování dat postupuje tak, že se ponoří do stavu zvýšené

pozornosti, znovu pročítá AE-deskripci a označí vždy ten úsek deskripce, který podle něj verbalizuje právě jeden moment (vymezení momentů viz 1.1.1.1). Je důležité znovu postupně oživovat původní vzpomínku a porovnávat ji s AE-deskripcí. Jako v případě determinace VJ (viz 2.1.1.4), nemusíme při determinaci momentů *“Zůstat vězni svých předchozích rozhodnutí.”* (Giorgi, 2009, p. 180). Jedná se spíše o praktický krok, jehož výsledek může být dále zpřesňován. Ke zpřesnění determinace momentů pak většinou dochází během následující fázi AE-4.

Jako příklad uvádím AE-deskripci vzpomínky na Temný tunel, u které jsem provedl determinaci momentů a zanesl do deskripce značku „|“ vždy, když se popis začal týkat nového momentu:

Vidím tunelu a postupuji rychlými kroky k němu. Vidím mlhu...co?...To je dým, který z něho vychází. | Začínám svírat vestu svého kolegy stále pevněji. | Tiše prohlásím “A kurva!”. | Cítím, jak mi buší srdce. | Cítím plynovou masku na mém obličej. Mačká mi ho. | Cítím tlak na své hrudi a nemůžu pořádně dýchat. | Okamžitě si začnu říkat: “dýchej, | dýchej, | dýchej, | dýchej”. | Trošku mi to pomáhá, trošku se uvolňuje tlak na hrudi, ale maska mi stále drtí obličej. | Mám zkřivený obličej, mám obočí stažená dolů, k sobě a okolo pusy má něco jako smutek. Mám rty těsně semknuté a koutky jdou dolů. Čelisti mám pevně stisknuté, až agresivně. | Vnímám, jak osoba přede mnou jde dolů | a já jí musím pustit. Otevírám svou ruku | a vidím, jak mizí v kouři. | Jdu do pokleku | a vlézám do tunelu. | Téměř nic nevidím, pouze šedou temnotu. | Pokud se podívám pod sebe, tak vidím malé kameny | a slyším skřípání, když dělám kroky v před. | Možná, že je neslyším, ale pouze si ten zvuk představuji. | Nevím | ... Cítím bolest ve svalech na stehnech | a lýtkách. | Bolest umocňuje moji frustraci, | ale vím, že to nemůžu vzdát. | Musím pokračovat. | Nemůžu zůstat v tunelu, | nemůžu jít zpátky, | protože za mnou je další člověk. | Způsobuje to ve mně úzkost | ... cítím se jako v pasti. | Pokračuji dál | a z ničeho nic slyším zvuk “duuufff”. | Vyděsilo mě to, ale také mě to nabudilo. | Napadá mě otázka, co to bylo za zvuk. | Vykládám si zvuk jako výbuch dýmovnice, | kterou tam musel hodit jeden z instruktorů. | Vysvětlení mě uklidňuje | a říkám si “vou, to bylo něco”. | Vidím žebřík, | který vede ven ze šachty, do které právě vcházím. | A najednou si uvědomuji, že cesta ohně je skoro u konce. | Dává mi to energii | ... V hlavě mám krásnou představu konce. | Konečně si sundám tu masku. | Přestávám cítit negativní emoce | a energicky udělám přísun v před, | potom další, | pak už vidím více světla | a vím, že se mohu postavit | ... Narovná se | a pravou rukou chytnu příčku žebříku v úrovni svého obličeje. | Levá chytá příčku, která je o níže. | Cítím tenké a vroubkované kovové příčky

ve svých rukách | ... Lezu nahoru. | Začínám vidět víc | a víc světla | ... Dostávám se ven z tunelu. | Postavím se | a vidím skupinu vojáků | z mé skupiny, | jak stojí nějakých 40 metrů ode mě. | Rozeběhnu se směrem k nim, | protože vím, že já | a osoba za mnou | jsme poslední ze skupiny | a jakmile budeme všichni, | tak si budeme moci sundat masky. | A to je to, co chci nejvíc na světě. | Dobíhám ke skupině | a okamžitě si dávám palec na spodní část masky, | abych si jí mohl jedním pohybem strhnout z obličeje. | Napjatě ... spíš zoufale čekám na rozkaz od instruktora. | Potřeba zbavit se masky je tak intenzivní, | že už nedokážu čekat a chci si sundat masku bez rozkazu. | A konečně slyším: "Masku sundat!" | Provedu to | a začnu dýchat. | Skrze celé tělo mi projede úleva. |

AE-4 – Zpřesnění verbalizace momentů vzpomínky

Poté, co je AE-deskripce rozčleněna podle přítomnosti individuálních momentů, tak přichází na řadu fáze, v které se snažíme verbalizaci těchto momentů zpřesnit. Tak činíme z toho důvodu, že samotná AE je velice komplexní aktivita, při které se i cvičení výzkumníci budou dopouštět chyb. Nepřesnosti, kterých se můžeme při realizace AE dopustit mají v podstatě trojí základní podobu: 1) nepřesná verbalizace 2) opominutí verbalizovat určitý moment vzpomínky; 3) verbalizace falešného momentu, který k původní vzpomínce nepatří; 4) Neadekvátní zachycení časového uspořádání momentů; 5) opomenutí verbalizovat určitý prožitek momentu; 6) opomenutí verbalizovat určitý objekt momentu. Napravení těchto chyb zároveň pomůže k případnému vylepšení determinace jednotlivých momentů vzpomínky, které bylo předběžně učiněno během fáze AE-3.

Nepřesná verbalizace odkazuje k chybám, které se týkají jazykového zachycení vzpomínky. Naším cílem je přesný popis, který věrně vystihuje jednotlivé pozornostně nahlédnuté momenty. Pokud během této fáze zjistíme, že verbalizace minulého momentu není adekvátní, tak ji zpřesníme. Když budu jako výzkumník např. pracovat s úplně prvním momentem vzpomínky na Temný tunel (viz fáze AE-3), tak nalézám hned na počátku jeho verbalizace nepřesnost, která se týká především objektu, který vidím. To, co jsem ve skutečnosti vizuálně vnímal byl kruhový otvor, který mizel v malém travnatém kopci. Použití obecného pojmu tunel zastírá pravou povahu daného momentu. Nedokázal jsem v danou chvíli racionálně pojímat tento objekt tak, aby bylo adekvátní použít označení „tunel“. Pouze sem vnímal kruhový otvor (figura vnímání), ke kterému jsem běžel a travnatý kopec byl nerozlišeným pozadím tohoto vnímání. Přesná verbalizace první části momentu je tedy podle mého názoru „*Vidím kruhový otvor v malém travnatém kopci.*“ Když se podíváme na závěrečnou verbalizaci stejného

momentu, tak zjišťujeme, že jsem se při samotné realizaci AE dopustil chybné verbalizace, kterou jsem však zaregistroval a ihned opravil. Dým je přesnějším označením objektu, který jsem vnímal vzhledem k tomu, že jsem se s ním během výcviku opakovaně setkával a znal jsem jeho zdroj – výbuch kouřového granátu.

Opomenutí verbalizace momentu pak odkazuje k tomu, že výzkumník může při AE opomenout pozornostně nahlédnout určitý moment, případně ho pouze opomenout verbalizovat, přestože si ho uvědomil. Při deskripci vzpomínky na Temný tunel (viz fáze AE-3) jsem např. opomněl verbalizovat moment periferního vnímání instruktora při výlezu z tunelu. Vzpomínám si, že i toto pouhé periferní vnímání nerozpoznaného instruktora ve mně vyvolalo uvědomění, že jsme pozorováni a hodnoceni. To vedlo k drobnému zvýšení soustředění na to, abych nedal najevo známky svého vyčerpání. K AE-deskripci vzpomínky na Temný tunel tak bylo nutné přidat za verbalizaci momentu „*Dostávám se ven z tunelu.*“ verbalizaci následujících momentů: „*Na levé straně rozmazaně vidím postavu v maskáčovém oblečení. Pojímám ji jako osobu instruktora, ale nevím, o jakého instruktora se konkrétně jedná. Nemám sílu se na něj podívat. Myslím si, že jsem instruktorem hodnocen. Chci vypadat jako silný voják. Snažím se uvolnit, abych ve svých pohybech nedal najevo bolest, kterou pociťuji.*“ Velkou chybou při popisu vzpomínky na Temný tunel, bylo opomenutí popsat momenty týkající se zbraně, kterou jsem měl po celou dobu sebou. V nezpřesněné AE-deskripci zbraň nezmiňuji ani jednou. Nápravu této i dalších chyb je možné nalézt níže.

Verbalizace falešných momentů pak odkazuje k faktu, že během AE může výzkumník popsat moment, který nebyl součástí původní vzpomínky. Jedná se v podstatě o verbalizaci rušivých vlivů (viz fáze AE-2 metodologický cíl *reflexe*). Ty nejsou ničím jiným než momenty jiných vzpomínek, či momenty aktuálně probíhající zkušenosti. Např. verbalizuji moment myšlení o explikované vzpomínce (jednoduše řečeno, popisuje to, jak dané vzpomínce či jejímu původnímu momentu rozumím). Jiným příkladem je verbalizace momentů, které náleží jiné vzpomínce a nikoli té, kterou jsem se rozhodl popsat. Např. jsem si během této fáze uvědomil, že jsem při AE vzpomínky na Temný tunel (viz fáze AE-3) nepřesně oživil čtyři momenty, které byly součástí jiné vzpomínky na Cestu ohně: „*Začínám svírat vestu svého kolegy stále pevněji.*“ „*Vnímám, jak osoba přede mnou jde dolů*“ „*a já ji musím pustit.*“ „*Otevírám svou ruku*“. Když jsem se přibližoval k otvoru v kopci, z kterého vycházel dým, tak jsem sice vnímal kolegu před sebou vizuálně, ale jeho vesty jsem se nedržel. Všechny tyto falešné momenty jsem oživil a popsal, protože jsem nebyl dostatečně pozorný při samotné AE a nezare-

gistroval jsem, že jsem se asociativně vztáhnul k podobné, ale jiné vzpomínce. Jednalo se o sestup do podzemní místnosti plné kouře, z kterého vedl žebřík ven nahoru. Do této místnosti jsme vstupovali v zástupu, kdy se jeden držel za vestu kolegy před sebou. Když pak kolega, kterého jsem držel za vestu musel vylézt ven, tak jsem jeho vestu musel pustit. Když jsem si správně rozpomenul na zkušenost s temným tunelem a odhalil tuto nesrovnalost, tak jsem vyřadil výše uvedené falešné momenty. Po identifikaci falešných momentů tedy výzkumník jejich verbalizaci z AE-deskripce odstraní.

Chybné pořadí verbalizace momentů souvisí s faktem, že výzkumník může verbalizovat určitý moment jako předcházející jinému momentu, přičemž ve skutečnosti bylo toto pořadí momentů opačné. V AE-deskripci pak pouze uveden dané momenty do správného pořadí.

Opomenutí verbalizovat určitý prožitek momentu znamená to, že výzkumník ve svém popisu zachycuje objekt, jako by byl sám o sobě. Příkladem takové verbalizace může být následující věta „*Je tam zbraň.*“ Ke každému objektu se však výzkumník v jednotlivých momentech určitým způsobem vztahoval. Když následně zpřesňuje vzniklou AE-deskripci, tak zjišťuje, že opomněl verbalizovat akt vnímání a pojmání, který se k danému objektu vztahoval. Správná verbalizace by tedy mohla vypadat následovně: „*Vizuálně vnímám předmět, který pojmám jako zbraň.*“

Opomenutí verbalizovat objekt momentu odkazuje k faktu, že výzkumník jazykově nezachytí objektivní složku momentu. Tedy to, k čemu se prožitek vztahuje. Výzkumník by např. mohl během AE zachytit moment následovně „*Koukám před sebe.*“ Když však zpřesňuje svou AE-deskripci, tak si uvědomí, že v daném momentu něco konkrétního vnímal a dojde k následujícímu zpřesnění „*Můj pohled je zaměřený na kolegu, který jde několik kroků přede mnou.*“

Falešné momenty, neadekvátní pořadí momentů, opomenutí momentů či jejich složek v AE-deskripci v podstatě úzce souvisí s tím, co bývá běžně označeno za chyby a zkreslení způsobené naší pamětí. Jedná se o obecný problém, nakolik je lidská paměť spolehlivá v zaznamenávání našich zkušeností a nakolik je schopná při jejich reprodukci. V současnosti víme, že při vzpomínání může docházet k celé řadě různých zkreslení (Lampinen, Neuschatz, & Payne, 1997; Brainerd, Forrest, Karibian & Reyna, 2006.; Marche, Brainerd & Reyna, 2010), ale AE je metoda, která je v podstatě i tréninkovým postupem, jak svou paměť rozvíjet a tyto negativní jevy ve 3PA-výzkumu překonat. Samozřejmě absolutní překonání všech chyb

způsobených neadekvátním zapamatování či vzpomínáním není možné. Je však v možnostech výzkumníka, aby se k tomuto ideálnímu cíli snažil co nejvíce přiblížit.

Jako příklad nyní uvádím zpřesnění celé AE-deskripce vzpomínky na Temný tunel i se zpřesněním determinace jejich momentů:

V levé ruce svírám podpažbí samopalu vzor 58 a v ruce pravé jeho rukojeť. | Vidím kruhový otvor v malém travnatém kopci a postupuji rychlými kroky směrem k němu. | Po všimnu si, že z kruhové otvory vychází dým. | Tiše prohlásím „A kurva!“. | Můj pohled se zaměří na kolegu, který jde několik kroků přede mnou. | Vidím ho, jak se zastavuje blíže k levé straně otvoru a pokleká. | Přicházím až k němu | a pokládám na pravé koleno v těsné blízkosti za něj. | Zbraň si hlavní opírám o levé koleno, které je v úrovni mého pasu. | Pocítím mírnou úlevu ve svalech levé paže. | Najednou však cítím, jak mi rychle buší srdce. | Cítím silný tlak plynové masky po celé šířce svého čela, na spáncích a v oblasti lícních kostí. | Cítím vysoké napětí ve svalech obličeje – mám stažené obočí směrem k sobě, koutky úst jsou rovněž stažené dolů a čelisti mám velice silně stisknuté. | Cítím, jak mi narůstá napětí na hrudi a v oblasti břicha. | Pojímám tyto tělesné pocity jako dušení | a v mysli si rychle zopakuji příkaz: „dýchej“, „dýchej“, „dýchej“, „dýchej“. | Začnu dýchat více zhluboka | a napětí na hrudi a v oblasti břicha mírně povoluje. | Vidím, jak kolega přede mnou mírně povstane | a v příkrčení vstupuje do otvoru. | Pozvednu zbraň mírně nad levé koleno | a v příkrčení dělám krok ku předu. | Nespouštím však zrak z kolegy přede mnou a vizuálně vnímám, jak postupně mizí v dýmu. | Znovu poklekám | a ptám se sám sebe „Kdy mám vyrazit já?“. | Napjatě čekám | a pak si pomyslím, že už musí být daleko. | Pravou rukou uchytám zbraň nad levou rukou v místě jejího podpažbí. Levou rukou zbraň pouštím, | předkláním se a opírám levou ruku o dno prostoru co nejdále za otvorem. | Přes rukavici pocítím ostré a tvrdé objekty, které pojímám jako kamínky. | Hmatový vjem v levé ruce přechází v lehkou bolest ve dlani levé ruky. | Pak se nahnú dopředu | a pokládám na dno i ruku se zbraní. | Ucítím bolest od ostrých kamínků na kloubech a hřbetu ruky. | Tato bolest přebíjí tu na levé ruce. | Špičky chodidel zůstávají opřené o zem mimo prostor za otvorem. | Když se podívám směrem dolů, | tak mám pocit, že nic nevidím. | Periferně vidím pouze černé okraje očí své plynové masky. | Najednou však velice matně spatřím i své ruce a přední část zbraně, jak se opírají o dno prostoru. | Pak se podívám do prostoru před sebe | a vidím pouze strop, který jde kruhově směrem dolů. | Cítím, jak více rozevřu svá víčka | a snažím se za pomoci vizuálního vnímání nalézt cokoli před sebou. | Nic však nevidím. | Sklopím hlavu zpět směrem ke dnu prostoru. | Pocítím napětí v oblasti břicha. | Přestávám zhluboka dýchat a

mé dýchání se stává mělčím. | Udělám pohyb levá ruka-pravá noha vpřed | a následně pohybe pravá ruka-levá noha vpřed. | Při pohybu pravou rukou, v které držím zbraň, musím zatínat svaly celé paže. | Tyto dva pohyby udělám znovu | a začínám cítit silnou bolest ve svalech stehenní a lýtkové oblasti. | Stále se opírám o špičky. | Ještě více zatnu svaly v obličejí a zkusím položit kolena na dno v přesvědčení, že tak ulevím bolesti v nohou. | V kolenou však ucítím silnou bodavou bolest pocházející z kamínku na podlaze prostoru. | Udělám pohyb levá ruka-pravá noha s opřeným kolem o zem vpřed | a následně pohyb se zbraní pravá ruka-levá noha s kolenem o přeným o zem vpřed. | Cítím, jak bolest v kolenou narůstá. | Udělám pohyb levá ruka-pravá noha s opřeným kolem o zem vpřed a | následně pohyb se zbraní pravá ruka-levá noha s kolenem o přeným o zem vpřed. | Bolest v kolenou už nemohu vydržet a zvedám kolena ze země. | Ihned se mi však vrací bolest svalů ve stehenní a lýtkové oblasti. | Chci tuto situaci okamžitě opustit a zbavit se tak bolesti a napětí, které prožívám. | Pomyslím si, že už nemůžu pokračovat. | Uvědomím si, že to však nemůžu nyní vzdát. | Nemohu jít zpátky, protože za mnou je asi již další člověk. | Mám pocit, že jsem v pasti. | Najednou uslyším hlasitý zvuk “duuufff”. | Přestávám se okamžitě soustředit na své pocity bolesti a napětí | a snažím se dívat před sebe ve snaze, že něco spatřím. | Nic však nevidím a snažím se porozumět tomu, co to bylo za zvuk. | Zvuk si vyložím jako výbuch dýmovnice, kterou tam musel hodit jeden z instruktorů. | Vytvořené vysvětlení mě uklidňuje | a tiše si říkám “vou, to bylo něco”. | Dělam pohyb levá ruka-pravá noha vpřed a následně pohyb se zbraní pravá ruka-levá noha vpřed. | Najednou si všimnu, že vizuálně vnímám více světla | a matně před sebou spatřím kovový tenký objekt, který pojmám jako část žebříku vedoucího směru vzhůru. | Podívám se směrem nahoru, kam žebřík vede | a spatřím, zdroj světla. | Vnímám, že prostor v okolí žebříku i nad mou hlavou a hrudníkem je nyní rozsáhlejší. | V tu chvíli si uvědomuji, že cesta ohně je skoro u konce. | Představím si, jak si sundávám plynovou masku, začnu volně dýchat a přestanu cítit bolest na obličejí, v nohou a rukách. | Cítím nával energie a přestávám vnímat bolest. | Udělám poslední pohyb levá ruka-pravá noha vpřed, | dám levou nohu blíže k pravé | a postavím se. | Levou rukou chytám tenkou kovovou příčku žebříku v úrovni hlavy | a pravou nohu zvedám | a pokládám tam, kde očekávám oporu příčky žebříku. | V noze tuto oporu ucítím a zatínám její svaly. | Pozvedám se směrem vzhůru | a levou nohu dávám výše než pravou s očekáváním, že tam bude opora žebříku, | kterou v levé noze ucítím. | Pak se pravou rukou, v které svírám zbraň přidržím zadní části žebříku | a levou pozvednu co nejvýše a uchopím příčku. | Pozvednu hlavu | a dokáži rozeznat otvor nade mnou. | Pak hlavu vracím do původní polohy | a vnímám svou levou ruku a příčku žebříku, kterou ruka svírá. |

Opět pozvedám pravou nohu | a pokládám ji tam, kde očekávám oporu příčky žebříku. | V noze tuto oporu cítím, zatínám její svaly a pozvedám se směrem vzhůru. | Levou nohu dávám výše než pravou s očekáváním, že tam bude opora žebříku. | Tuto oporu ucítím | a pak pravou rukou, v které svírám zbraň, pozvedám do úrovně levé ruky | a přidržím se zadní části žebříku. | Začínám cítit bolest na obličeji | Začínám cítit bolest i v pravé ruce, která svírá zbraň a opírá se o ostrou zadní hranu žebříku. | Rovněž se mi vrací napětí na hrudi a do oblasti břicha, které pojmám jako dušení. | Levou ruku pozvednu co nejvýše | a ucítím ostrou hranu otvor. | Opakuji pohyb nohama, | zvedám se vzhůru | a již zřetelně vidím travnatý prostor přede mnou. | Pozvedám pravou paži se zbraní | a zbraň pokládám před sebe na betonovou část, kterou vidím | a o které předpokládám, že se bude dále rozšiřovat mimo moje zorné pole – na levou a pravou stranu a rovněž i za moje záda. | Na levé straně periferně vidím postavu v maskáčovém oblečení. | Pojmám ji jako osobu instruktora, ale nevím, o jakého instruktora se konkrétně jedná. | Nemám sílu se na něj podívat. | Myslím si však, že jsem instruktorem hodnocen. | Chci vypadat jako silný voják. | Snažím se uvolnit, abych ve svých pohybech nedal najevo bolest, kterou pociťuji. | Pozvednu pravou nohu v před | a pocítím příčku tam, kde jsem ji očekával. | Zatínám její svaly a pozvedám se vzhůru. | Levou rukou se opřu o betonový prostor přede mnou, | zatímco pravou se opřu o ležící zbraň v místě rukojeti. | Pak pozvednu levou nohu nad okraj otvoru | a postavím se na ni. | Pravou nohu pokládám na úroveň levé a souběžně napřimuji své tělo. | Pak se otočím doprava, vykročením levé nohy a souběžně levou rukou uchopím podpažbí zbraně. | Uvidím skupinku kolegů, kteří stojí nedaleko ode mě. | Pojmám je jako skupiny, do nichž náležím a s kterou jsem absolvoval Cestu ohně. | Rozeběhnu se směrem k nim. | Svůj běh zrychluji, protože silně narůstají pocity na hrudi, kterým pojmám jako dušení. | Zastavím se u kolegy, který je nejbližší | a podívám se na osobu, kterou pojmám jako instruktora. | Přemýšlím, jestli si mohu sundat masku. | Pohledem přejedu po hlavách svých kolegů | a vidím, že všichni masku ještě mají. | Už nedokážu vydržet tlak masky a pocit pojímaného jako dušení. | Levou rukou pouštím podpažbí zbraně | a pravou ruku mírně svěším dolů, abych dokázal zbraň snadněji držet. | Udělám mírný pohyb doleva, abych neviděl na instruktora a předpokládám, že ani on nevidí na mě. | Pak si vsunu palec levé ruky pod spodní okraj plynové masky | a masku mírně nadzvednu. | Tlak na obličeji trochu povolí | a ucítím chladný vzduch na své tváři a v ústech. | Cítím mírné uvolnění, | ale napjatě čekám na rozkaz k sundání plynové masky. | Bolest na obličeji a dušení stále pociťuji. | Napjatě čekám. | Najednou slyším kroky někoho za mnou | a uslyším “Masku sundat!”. | Pojmám tyto slova jako rozkaz ze

strany instruktora | a rychlým pohybem levé ruky strhnu masku ze svého obličeje. |
Zhluboka se nadechnu | a vydechnu.

Tato fáze je v podstatě založena na Giorgiho motivaci zpřesnit deskripci od participantů (viz 2.1.1.3). V případě 3PA-výzkumu však nezpřesňujeme popis vzpomínky jiného člověka, ale popis vzpomínky vlastní. Nyní je možné porovnat původní AE-deskripci (viz fáze AE-3) s její zpřesněnou formou. Do určité míry je možné brát tuto fázi jako zpětnou vazbu, kterou výzkumník poskytuje sám sobě k realizované AE. Tím se vedle tvorby kvalitních dat pro výzkum rovněž učí rozvíjet svou schopnost realizovat AE.

M-1 – Tvorba myšlenek

Fází M-1 výzkumník vstupuje do M-cyklu; cyklu rozvíjení a verbalizace porozumění zkoumané zkušenosti, který je pevně ukotven v danostech momentů. Předcházející fáze AE-1 – AE-4 slouží k maximálnímu pozornostnímu napojení na část této zkoumané zkušenosti. I při zpřesňování AE-deskripce dochází k tomu, že výzkumník se musí znovu uvést do kontaktu s jednotlivými momenty. Danosti momentů (prožitky a intencionální objekty) pak ve 3PA-výzkumu představují fakta, na jejichž základě výzkumník staví své porozumění. Nejedná se tedy o pokus vysvětlit zkoumané zkušenosti za pomoci existujícího porozumění, ale výzkumník musí systematicky propátrávat zkušenosti v jejich danosti či fakticitě a své porozumění přizpůsobovat nahlédnutým danostem (zde je spojitost s fenomenologicko-psychologickou redukcí koncipovanou pro DFPM; viz 2.1.1.5). Zpřesněnou AE-deskripcí tedy získáváme v 3PA-výzkumu **data**, která jsou tak blízko reálnému zakoušení (danostem či faktům), jak jen výzkumníkovi dovolila jeho jazyková kompetence a schopnost vzpomínání. Nyní se však potřebujeme dostat z této konkrétní a jedinečné roviny (kde se najednou ukazuje jednoduchý pohyb po žebříku jako velice komplexní činnost vyžadující ke svému provedení koordinaci mnoha svalů a akt předvídání; viz fáze AE 4) na rovinu obecnější. Na rovinu, kde se dokážeme na základě určení vztahu mezi nahlédnutými momenty dobrat obecnějšího poznání, tj. jejich hlubšímu porozumění.

Za nejefektivnější způsob považuji v tuto chvíli pracovat s jednotlivými verbalizovanými momenty od začátku zpřesněné AE-deskripce, a to v několika krocích. Výzkumník si nejprve vezme první verbalizovaný moment, nechá v sobě původní moment oživit a následně pročítá AE-deskripci a přemýšlí v jakém vztahu je oživený moment ke zbývajícím verbalizovaným momentům. Označí všechny verbalizace, jejichž momenty jsou ve vztahu podobnosti k oživenému momentu. V případě zpracování AE-deskripce o Temném tunelu si vezmu první

verbalizaci momentu v deskripci: „*V levé ruce svírám podpažbí samopalu vzor 58 a v ruce pravé jeho rukojeť.*“ Následně si oživím moment v jeho plnosti a začnu pročitat celou AE-deskripci. V případě nutnosti to mohu udělat i opakovaně. Vybral jsem následující verbalizované momenty jako ty, které jsou ve vztahu podobnosti k oživenému momentu: „*Zbraň si hlavní opírám o levé koleno, které je v úrovni mého pasu.*“; „*Pozvednu zbraň mírně nad levé koleno.*“; „*Pravou rukou uchytám zbraň nad levou rukou v místě jejího podpažbí. Levou rukou zbraň pouštím*“; „*pokládám na dno i ruku se zbraní.*“; „*Najednou však velice matně spatřím i své ruce a přední část zbraně, jak se opírají o dno prostoru.*“; „*Při pohybu pravou rukou, v které držím zbraň, musím zatínat svaly celé paže.*“; „*a následně pohyb se zbraní pravá ruka-levá noha s kolenem o přeným o zem vpřed.*“; „*následně pohyb se zbraní pravá ruka-levá noha s kolenem o přeným o zem vpřed.*“; „*pohyb se zbraní pravá ruka-levá noha vpřed.*“; „*Pak se pravou rukou, v které svírám zbraň přidržím zadní části žebříku.*“; „*a pak pravou rukou, v které svírám zbraň, pozvedám do úrovně levé ruky a přidržím se zadní části žebříku.*“; „*Začínám cítit bolest i v pravé ruce, která svírá zbraň a opírá se o ostrou zadní hranu žebříku.*“; „*Pozvedám pravou paži se zbraní*“; „*a zbraň pokládám před sebe na betonovou část.*“; „*zatímco pravou se opřu o ležící zbraň v místě rukojeti.*“; „*Pak se otočím doprava, vykročením levé nohy a souběžně levou rukou uchopím podpažbí zbraně.*“ „*Levou rukou pouštím podpažbí zbraně*“; „*a pravou ruku mírně svésím dolu, abych dokázal zbraň snadněji držet.*“

Poté výzkumník přemýšlí o tom, jakým pojmem je možné vystihnout subjektivní danosti vybraných momentů a jakým pojmem vystihnout jejich objektivní danosti. Dále usiluje o ustanovení vztahu mezi těmito pojmy. Jinak řečeno výzkumník přemýšlí o vybraných momentech, snaží se porozumět jejich jednotě a svůj racionální náhled verbalizovat. V případě výše vybraných momentů je možné vystihnout subjektivní danosti momentů pojmem *pohyb*, zatímco na straně objektivní pojmem *samopal vzor 58*. Uvedení subjektivních a objektivních danosti do vzájemného vztahu pak je možné vyjádřit jednoduchým spojením pojmů – *pohyb se samopalem vzor 58*. Jedná se o zobecnění, které vystihuje všechny výše vybrané momenty a samozřejmě je i přesahuje. Vztahuje se i ke všem mnou prožitým momentům pohybu s tímto typem zbraně stejně jako k momentům, které zažili moji kolegové ze ZVV. V důsledku se pak myšlenka „*pohyb se samopalem vzor 58*“ vztahuje i ke všem momentům, které zažil kdokoli, kdo se někdy pohyboval s tímto typem zbraně.

Je nutné podotknout, že momenty jsou vždy nesamostatnou částí širší vzpomínky, a proto je třeba již při této generalizaci brát v potaz kontext vybraných momentů. To znamená, že by výzkumník neměl pojmát momenty vybrané během této fáze jako něco, co existuje bez svého kontextu. Kontext by měl být brán v potaz, protože je to právě on, který zajišťuje holistický přístup ve fenomenologicky fundovaném kvalitativním výzkumu (viz úvod a začátek 2. části diplomové práce).

Takto transparentně vzniká první verbalizace porozumění malé části zkoumané zkušenosti, kterou může kdokoli později zhodnotit. Toto výzkumníkem prožité i verbalizované porozumění se nazývá v rámci 3PA-výzkumu jako **myšlenka**. Myšlenka dokáže objasnit vždy pouze určité množství momentů zkoumané zkušenosti. Každá myšlenka však může být uvedena do vztahu s myšlenkami dalšími, čímž se dosahuje obecnějšího porozumění, které se nazývá v teorii 3PA jako konstituent (srovnání s pojmem konstituentem v teorii DFPM viz 2.1.1.8 a 2.1.1.9). Tvorba konstituentů je smyslem následující fáze.

M-2 – Tvorba konstituentů zkoumané zkušenosti

Oživení momentů zkušenosti i jejich porozumění by mohlo teoreticky proběhnout pouze v mysli výzkumníka. Výzkumník by jednoduše řečeno něco prožil, usilovně by nad svými vzpomínkami přemýšlel a nabyl by tak porozumění, které by mohl využívat ve svém životě. Takový proces by však nebyl transparentní a nebylo by možné ho označit za vědecký (viz 2.1.1.1 a fáze V-1). Vedle netransparentnosti takového procesu by mohlo docházet rovněž k snadnějšímu ustanovení neadekvátního porozumění, které např. ponechává v platnosti staré zvykové racionální pojmání momentů a nedokáže vystihnout zkušenost v jejím faktickém založení. Jednoduše řečeno je větší riziko, že porozumění bude povrchní, zkreslené a prostoupené předsudky. Na druhé straně výzkum, při němž by probíhala formulace porozumění pouze v mysli výzkumníka, by byl mnohem rychlejší. Nebylo by nutné se věnovat detailnímu popisu ani postupné generalizaci. Metoda 3PA je v podstatě založena na vyvážení transparentnosti výzkumného procesu a efektivity přímé práce s momenty při vytváření porozumění. Připomínám, že maximálně transparentní 3PA-výzkum by v případě výzkumu zkušenosti se ZVV vyžadoval detailní popis přibližně 291 600 momentů. Určil jsem, že na jednu normo stranu je možné verbalizovat přibližně 50 momentů. Výzkumník by tak při plně transparentním 3PA-výzkumu musel vytvořit a zpracovat 5832 stránek dat. Z praktických důvodů není možné v této fázi postupovat stejně transparentním postupem jako ve fázích předcházejících.

Smyslem předcházející fáze je právě učinit maximálně transparentní prvotní zobecnění, tj. myšlenku, která slouží jako základ následné tvorby konstituentu zkušenosti. Při této fázi je již možné využít momenty pouze za pomoci oživení a není nutné všechny přesně verbalizovat. Tento efektivní způsob je v rámci metody 3PA označen jako **volná variace momentů** (srovnání s Giorgiho konceptem volné imaginativní variace viz 2.1.1.8). Jeho smyslem je oživit nejrozličnější momenty a ty uvádět do vztahu, dokud se výzkumník nedobere určité myšlenky, která zachycuje vícero těchto momentů na obecné úrovni. K tvorbě myšlenky dochází stejným způsobem jako ve fázi M-1, ale v tomto případě je možné momenty oživovat a uvádět do vztahu volně, zatímco ve fázi M-1 musel výzkumník přemýšlet pouze o momentech, které byly verbalizovány ve zpřesněné AE-deskripci. Když výzkumník při volné variaci momentů nahlédne určitou myšlenku objasňující některé momenty, tak ji porovná s myšlenkou verbalizovanou při fázi M-1. Pokud zde shledává podobnost, tak myšlenku verbalizuje. Proces opakuje, dokud neodhalí přibližně 7 myšlenek, které vyhodnotil jako související s myšlenkou fáze M-1 a nezachytí je za pomoci jazyka. Tento počet myšlenek byl zvolen čistě z praktických důvodů, protože lidská pracovní paměť dokáže efektivně pracovat přibližně s takovým počtem psychických celků (Sternberg, 2009). Myšlenky je možné za tyto celky považovat, a proto provádíme volnou variaci momentů, dokud nenahlédneme přibližně 7 myšlenek, u nichž se následně snažíme porozumět jejich vzájemnému vztahu. Jedná se samozřejmě o obecné doporučení, které si výzkumník může upravit podle své potřeby.

Když nahlédneme vztah mezi verbalizovanými myšlenkami, tak ho rovněž jazykově zachytíme. Dalo by se říci, že tak vytváříme myšlenku vyššího řádu, či myšlenku, která objasňuje myšlenky. Ve skutečnosti se však přes jednotlivé myšlenky vztahujeme k faktům, které myšlenka objasňuje a tím vytváříme porozumění vyšší obecnosti, které se v teorii 3PA nazývá **konstituent zkušenosti**. Konstituent je tedy propojení myšlenek, které objasňují fakta (danosti momentů) zkoumané zkušenosti. Díky této vlastnosti myšlenek si rovněž konstituent ponechává vztah k těmto faktům a dokáže je objasnit. Konstituent však dokáže objasnit více momentů než jednotlivé myšlenky, protože myšlenky vzájemně propojuje. Konstituent se tak objasňujícím způsobem vztahuje k větší části zkoumané zkušenosti.

Při volné variaci momentů výzkumník přivádí do vztahu momenty zkoumané zkušenosti k třem základním typům momentů: 1) rovněž k momentům zkoumané zkušenosti; 2) k momentům jiných minulých zkušeností; 3) k čistě představovaným momentům. Tak činní přesně v tomto pořadí. Je nutné zmínit, že výzkumník hledá pouze v prvním případě 5 myšlenek a při

volné variaci přesahující zkoumanou zkušenost (v druhém a třetím případě) již verbalizuje vždy pouze jednu myšlenku. Tím je zachován praktický zvolený počet „psychických celků“ odpovídající kognitivní kapacitě výzkumníka. Toto rozložení 5:1:1 jsem zvolil z toho důvodu, že naším záměrem je pochopit primárně zkoumanou zkušenost, a proto se při výzkumu zaměřujeme primárně na ní. Momenty patřící jiným zkušenostem či čistě představované momenty jsou pak pouze tím, co zpřesňuje porozumění zkoumané zkušenosti. Metoda 3PA je však uzpůsobena k tomu, aby výzkumník při plánování nového AE-cyklu měl možnost tento poměr změnit. Může tak učinit např. z toho důvodu, že už objasnil všechny momenty zkoumané zkušenosti a chce své porozumění více rozšířit na základě momentů odlišných zkušeností či zkušeností pouze představovaných (viz fáze AE-6).

Nyní je možné obecně vymezenou fázi M-2 konkretizovat příkladem tvorby konstituentu na základě myšlenky verbalizované jako „*Pohyb se samopalem vzor 58.*“ Nejprve tedy dochází k **volné variaci pouze těch momentů, které jsou součástí zkoumané zkušenosti** se ZVV. Ty nechávám volně uvádět do vztahu, dokud nedospějí k určitému obecnějšímu náhledu na některé z těchto oživených momentů – tj. nedojde k vytvoření myšlenky. Tu porovnáám s myšlenkou „*Pohyb se samopalem vzor 58.*“, a pokud nahlédnu mezi těmito myšlenkami souvislost, tak si novou myšlenku verbalizuji. Docházím k následujícím myšlenkám:

- a) Cvičná střelba ze samopalu vzor 58.
- b) Údržba samopalu vzor 58.
- c) Bezpečnostní stereotyp se samopalem vzor 58.
- d) Cvičná střelba s útočnou puškou CZ 805 BREN.
- e) Hlídkání samopalu vzor 58.

Následně provádím variaci momentů zkušenosti se ZVV, ale rovněž **momentů z jiných zkušeností**, které jsem zažil před či po ZVV. Mohu oživit např. momenty zkušenosti s prvním vojenským cvičením, které jsem absolvoval po úspěšném dokončení ZVV jako příslušník Aktivní zálohy. Nic nebrání tomu (zde se ukazuje význam slova „volná“), abych oživil momenty z vojenského tábora, který realizoval můj strýc, jako dítě mě moc bavil a v podstatě ovlivnil rozhodnutí věnovat se ve 3PA-výzkumu zkoumání zkušenosti se ZVV (viz fáze V-1). Dospěl jsem k verbalizaci následující myšlenky, při které byly využity momenty z vojenského cvičení po skončení ZVV: „*Střelba z granátometu.*“

Následně nechávám volně uvádět do vztahu momenty ZVV s **momenty pouze představovanými**. Mohu si např. představit momenty, které bych zažil na zahraniční operaci Armády České republiky či momenty, které bych mohl prožít jako legionář cestující po Transsibiřské magistrále. Dospěl jsem k myšlence verbalizovanou následovně: „*Bojová střelba ze samopalu vzor 58.*“ Je třeba zmínit, že minulé momenty mají vyšší epistemologickou hodnotu než momenty pouze představované. To, co jsme skutečně zažili má plnost a živost, které není nikdo dosáhnout pouhým představováním takové zkušenosti. Přesto však považuji za efektivní představované momenty používat při vytváření konstituentů, protože umožňují využít potenciál fantazie, díky které dokážeme překročit limity toho, co výzkumník sám zažil. Díky tomu rozšiřuje objasňující (či explanační) sílu výsledného konstituentu a struktury zkušenosti.

Dále je potřeba poukázat na obecnou zákonitost, že **výzkumník s větším počtem zkušeností** má větší potenciál porozumět zkoumané zkušenosti než výzkumník, který je např. mladší či méně aktivní. Je možné si představit, že jeden z mých kolegů ze ZVV by byl také výzkumník a rozhodl se použít 3PA-metodu pro tvorbu a verbalizaci porozumění své zkušenosti se ZVV. Tento kolega by však byl o deset let starší, měl za sebou absolvovaný kurz pro Rangery v USA, byl na zahraniční misi jako dobrovolný lékař, pravidelně chodí cvičit střelbu ze zbraně atd. Díky tomuto nepřebornému množství zkušeností může být jeho porozumění při stejné snaze mnohem propracovanější než mé. Já mám do určité míry šanci kompenzovat svou nezkušenost prostřednictvím procesu představivosti. V rámci teorie 3PA je představování považováno za limitované. Pouze představované momenty mají nižší hodnotu pro objasňující sílu konstituentů a výsledné struktury zkušenosti.

Nyní přichází na řadu vytváření myšlenky vyššího řádu, tj. **konstituentu zkušenosti**. Jinak řečeno je nutné objasnit to, co představuje ona souvislost¹⁴ myšlenek fáze M-2 s myšlenkou vzniklou při fázi M-1. Výzkumník se snaží porozumět, co je pro všechny myšlenky určující a jak svůj finální náhled nejlépe verbalizovat. Ve skutečnosti se však výzkumník musí v tomto procesu opakovaně vztahovat i ke konkrétním momentům, na kterých se myšlenky zakládají. Dalo by se říci, že myšlenka i konstituent jsou „prázdné“, pokud nejsou vztaheny ke konkrétním momentům, zatímco momenty nedávají smysl, když se k nim nevztahují.

¹⁴ Jelikož se např. všechny myšlenky hodnotily ve vztahu k myšlence „*Pohyb se samopalem vzor 58.*“, tak by přirozeně měla být i nějaká souvislost mezi všemi zbývajících myšlenkami vzniklých ve fázi M-2. Pokud by však výzkumník při vytváření konstituentu zkušenosti zjistil, že určitá myšlenka není v přímém vztahu k ostatním, tak ji může vyloučit. Kdybych např. z důvodu únavy vybral jako související myšlenku „*Orientace v lese*“, tak ji mohu ze zpracování ve fázi M-2 vyloučit. Resp. ji ponechám jako jednu z možných myšlenek pro tvorbu dalších konstituentů zkušenosti.

hujeme za pomoci myšlenky, konstituentu a ve finále i struktury zkušenosti (viz fáze AE-5). Ve výzkumu zkušenosti se ZVV jsem se tedy snažil porozumět následujícím myšlenkám (resp. jejich momentům): „*Pohyb se samopalem vzor 58.*“; „*Cvičná střelba ze samopalu vzor 58.*“; „*Údržba samopalu vzor 58.*“; „*Bezpečnostní stereotyp se samopalem vzor 58.*“; „*Cvičná střelba s útočnou puškou CZ 805 BREN*“; „*Hlídkání samopalu vzor 58.*“; „*Střelba z granátometu.*“; „*Bojová střelba ze samopalu vzor 58.*“ A výsledek mého přemýšlení jsem verbalizoval jako: *Práce se zbraní*. Pro pojmenovávání subjektivní stránky momentů jsem vybral pojem *práce* (záměrná činnost), zatímco na objektivní straně momentů jsem vždy pozornostně nahlédl objekt, který nejlépe zachycuje pojem *zbraň*. Takto vzniká konstituent objasňující větší množství momentů zkoumané zkušenosti se ZVV.

Když výzkumník verbalizuje svůj náhled na konstituent, tak se vrací do fáze M-1, v které vybere následující nezpracovanou verbalizaci momentu, hledá souvislost s dalšími verbalizovanými momenty v AE-deskripci, formuluje jejich objasňující myšlenku a následně přechází do fáze C-2. V ní začíná vytvářet nový konstituent (případně rozvíjet ten existující, když se myšlenka vytvořená ve fázi C-1 k němu vztahuje).

Na tomto místě se může zdát, že verbalizované myšlenky a konstituent nejsou z vědeckého pohledu moc zajímavým porozuměním zkušenosti se ZVV. Je nutné si však uvědomit, že aktuální verbalizace porozumění zkušenosti ZVV je výstupem pouze jednoho M-cyklu, který je součástí pouze prvního AE-cyklu. K **opakování obou cyklů** bude docházet během 3PA-výzkumu tolikrát, dokud výzkumník nevyhodnotí, že dosáhl propracovaného porozumění, které má smysl sdílet s ostatními (samozřejmě připadá v úvahu také ukončení 3PA-výzkumu z praktických důvodů: dojde čas či jsou vyčerpány finance). I v případě, že by výzkumník např. nerespektoval doporučení o verbalizaci 7 myšlenek a rovnou by verbalizoval maximální množství myšlenek ve fázi M-2, tak podle mého názoru není možné v jediném AE-cyklu dosáhnout precizního porozumění zkoumané zkušenosti. Výzkumník může opominout přivrátit pozornost k určitým momentům zkoumané zkušenosti či neodhalí předsudky, které mohou ovlivňovat tvorbu myšlenek. Je nutné provést uvážený počet opakování obou cyklů, čímž vždy dochází k přesné verbalizaci nových momentů, stejně jako nahlédnutí nové myšlenky a zpřesní jejího vztahu k již existujícím myšlenkám z předchozího AE-cyklu. Tím se nejen testuje hodnota stávajícího konstituentu, ale rovněž se rozšiřuje jeho objasňující síla. To má samozřejmě pozitivní vliv i na výslednou strukturu zkušenosti (viz fáze AE-5). V tomto ilustrativním M-cyklu můžeme např. vidět, že se formuje konstituent, který verbalizuje poro-

zumění týkající se interakce vojáka se zbraní. Jedná se však o porozumění, které vyžaduje mnoho práce, aby bylo z vědeckého pohledu hodnotné.

Než dojde k nastínění fáze AE-5, v které výzkumník usiluje o propojení jednotlivých konstituentů, tak je nutné vyjádřit se k požadované **formě verbalizace porozumění** v kontextu 3PA-výzkumu. Verbalizace porozumění (tvorba myšlenek, konstituentů a struktury zkušenosti) by ve 3PA-výzkumu měla vycházet ze zkoumané zkušenosti. Výzkumník by neměl např. vytvářet neologismy, pokud to není nezbytně nutné. Výzkumník si často vystačí s pojmy, které jsou běžně užívány. Během verbalizace porozumění zkušenosti se ZVV bych mohl např. použít spojení slov *palebnost vojáka*, ale mohu použít mnohem srozumitelnější spojení *schopnost vojáka ovládat zbraň*, které zachycují stejné porozumění. Stejně tak by výzkumník neměl užívat složité konstrukty z psychologických či jiných teorií. Je zde riziko, že budou vytrženy ze svého kontextu a pokud výzkumník jasně neukáže na rozdíl ve významu, který konstrukt nese ve své původní teorii a který nese při objasňování zkoumané zkušenosti, tak bude takový konstrukt způsobovat nesrozumitelnost výsledného konstituentu či struktury zkušenosti. To pak negativně ovlivní možnost, nakolik mohou být výsledky výzkumu využity jinými výzkumníky. Mohl bych např. při verbalizaci porozumění zkušenosti se ZVV použít pojem *well-being*. Tento pojem je však zatížen v současné psychologii mnoha různými významy a bude tak spíše matoucí, pokud nebudu věnovat část svého výzkumu objasnění, jak mu je třeba rozumět v kontextu struktury zkušenosti se ZVV. Většina zkoumatelných zkušenosti je již předem provázána s určitým pojmovým aparátem, v kterém je uložené obecné poznání této zkušenosti. Při objasňování zkušenosti se ZVV jsem tak mohl používat slova jako *samopal vzor 58., zbraně hromadného ničení, plynová maska, granát, kasárny, bojová dávka potravin, taktika* atd. Tyto pojmy dokážou vyjádřit mnoho získaného porozumění bez složitých jazykových konstrukcí. V pojetí verbalizace porozumění v rámci 3PA-výzkumu se odráží inspirace Giorgiho konceptem neteoretické psychologické perspektivy zakládající DFPM-výzkumu (viz 2.1.1.6).

AE-5 – Tvorba struktury zkušenosti

Touto fází se výzkumník vrací zpět na úroveň AE-cyklu a usiluje o propojení jednotlivých konstituentů, které vznikly při opakování M-cyklu. Propojením jednotlivých konstituentů již nemusí docházet v takové míře k posunu porozumění na obecnější rovinu, jako spíše k jeho ucelení. V ideálním případě by výzkumník měl nahlédnout jednotu všech konstituentů, díky níž by měl být schopen objasnit velké množství momentů zkoumané zkušenosti. Díky

práci s představovanými momenty a momenty, které pocházejí z jiných zkušeností, se však objasňující síla výsledného porozumění rozšiřuje i za momenty zkoumané zkušenosti (viz fáze M-2). Tento konečný náhled i jeho verbalizace se v teorii 3PA označují pojmem **struktura zkušenosti**.

Vznik struktury zkušenosti však není nějakým tajemným výkonem. Jedná se v podstatě o návrat k původním zpracovaným momentům skrze jednotlivé konstituenty a jejich zakládající myšlenky a o pokus všem momentům porozumět v jejich jednotě. Struktura zkušenosti musí stejně jako myšlenka a konstituent vycházet z daností momentů a nejedná se o nepodloženou spekulaci. Strukturu by tedy mělo být možné plně „rozvinout“ v konkrétní momenty, které objasňuje. Jak bylo napsáno ve fázi M-2, existuje zde úzký vztah mezi konkrétním a obecným. Danostem může být porozuměno, zatímco porozumění může být konkretizováno (porovnání s Giorgiho pojetím struktury zkušeností viz 2.1.1.9).

V případě výzkumu zkušenosti se ZVV jsem dospěl během prvního M-cyklu ke konstituentu „*Práce se zbraní*.“ Při následných M-cyklech, kdy docházelo ke zpracování zbývajících verbalizací momentů patřící vzpomínce na Temný tunel, jsem nahlédl dalších šest konstituentů: „*Fungování v rámci výcvikové čety*.“; „*Používání vojenské výstroje*.“; „*Účast na komplexním cvičení*.“; „*Zvládání krizových situací*.“; „*Interakce s instruktory*.“; „*Reakce na rozkaz*.“ Při snaze porozumět jednotě těchto konstituentů (resp. jednotě momentů, které tyto konstituenty a jejich myšlenky zakládají) jsem se dobral k vytvoření následující struktury zkušenosti: „*Voják během ZVV používá vojenskou výstroj, pracuje se zbraní a funguje ve výcvikové četě, se kterou pod vedením instruktorů udílající mu rozkazy prochází komplexní cvičení, při nichž musí zvládat krizové situace*.“

Tato struktura propojuje všechny konstituenty a může být plně konkretizována na momenty, které jsem zažil během svého ZVV. Je však patrné, že se vztahuje i k momentům, které zažili jiní lidé nejen se mnou na ZVV, ale i v mnoha předcházejících a následných výcvicích. Stejně tak je možné vztáhnout např. části této struktury k momentům, které nepatří přímo ke zkušenosti se ZVV – „*Absolvovat komplexní cvičení, na nichž musí voják zvládat krizové situace*.“ zahrnuje momenty zkušeností většiny vojáků při cvičeních, které následují po úspěšném absolvování ZVV a přijetí do armády. „*Zvládání krizových situací*.“ pak odkazuje i k momentům, které zažíváme běžně ve svém každodenním životě (např. jsme svědky autonehody a rozhodneme se pomoci raněným). Z tohoto důvodu je možné získané porozumění využívat v každodenním životě a psychologické praxi, přestože souvislost se ZVV je někdy

pouze částečná. **Přenos získaného porozumění** je však náročným výkonem a výzkumník ho při 3PA-výzkumu rozpracovává zejména ve fázi formulování možností aplikace získaného porozumění (viz fáze V-3).

Verbalizace myšlenek, konstituentů i výsledné struktury může v tuto chvíli **působit útržkovitě a nesrozumitelně**. Je však nutné si uvědomit, že během žádné fáze AE-cyklu a M-cyklu výzkumník neusiluje o verbalizaci porozumění, které by mělo být vysoce srozumitelné pro druhé lidi a připravené k prezentaci. Výzkumník pouze verbalizuje své porozumění, aby usnadnil výkon myšlenkových operací a ponechal proces zkoumání transparentní pro případné vědecké zhodnocení. Upravit a rozvinout verbalizaci porozumění do takové formy, aby mohla být sdílena s druhými lidmi je cílem závěrečné fáze celého 3PA-výzkumu (viz fáze V-4). Výše uvedená struktura zkušenosti se ZVV tedy není určena pro přímé sdílení, ale jedná se o verbalizaci obecného náhledu, která bude opakováním AE-cyklu a M-cyklu dále zpřesňována a rozvíjena. V závěru výzkumu bude po jazykové stránce propracována a patřičně vztažena k jednotlivým myšlenkám a vybraným momentům, aby byla maximálně usnadněna recepce výzkumníkova porozumění druhými lidmi.

AE-6 – Plánování nového AE-cyklu

Poté, co výzkumník propojil vzniklé konstituenty, plánuje nový AE-cyklos. Cílem výzkumníka je verbalizovat oživující intence pro novou část zkoumané zkušenosti. Zatímco během prvního AE-cyklu (viz fáze AE-1) pracoval s oživující intencí pro moment, který je možné považovat za počátek zkoumané zkušenosti, je nyní nutné zvolit oživující intenci pro specifickou vzpomínku. Výzkumník by měl v dalším AE-cyklu ideálně zpracovávat vzpomínku, která **obsahuje momenty nezpracované v právě ukončeném AE-cyklu**. To znamená momenty, které nezachycuje AE-deskripce a momenty, které si výzkumník neoživil při volné variaci momentů (viz fáze M-2). Díky tomu bude možné rozpracovat existující konstituenty a případně vytvořit nové. Volba správné oživující intence zaručí, že nový AE-cyklos bude maximálně přínosný pro rozvoj porozumění zkoumané zkušenosti.

V případě výzkumu zkušenosti se ZVV, jsem si např. zvolil oživující intenci pro nový AE-cyklos, která může být verbalizována jako „*Situace slavnostní vojenské přísahy*.“ Tuto intenci jsem zvolil z toho důvodu, že předcházející cyklus byl postaven na zpracování AE-deskripce vzpomínky na Temný tunel. Ta neobsahovala ani jeden moment z této podstatné části ZVV o přijetí závazku vůči Armádě a České republice. Rovněž jsem žádný takový mo-

ment neoživil při volné variaci momentů, protože nebyla výraznější spojitost mezi momenty vzpomínky na Temný tunel a momenty vzpomínky na slavnostní vojenskou přísahu.

Když výzkumník určí oživující intenci pro nový AE-cyklus, tak se přesouvá do fáze AE-2, ve které realizuje AE; začíná nový cyklus prohlubování porozumění zkoumané zkušenosti. Metoda 3PA však nabízí výzkumníkovi **dvě speciální možnosti**, které může využít při plánování nového AE-cyklu. Výzkumník má právo se rozhodnout pro oživení vzpomínky, která není přímou součástí zkoumané zkušenosti. Tak může učinit pouze v případě, že je přesvědčen o potenciálním přínosu jejího zpracování pro porozumění zkušenosti zkoumané. V případě výzkumu zkušenosti se ZVV jsem se např. rozhodl realizovat AE zaměřenou na proces udílení bakalářský titulů na jedné z vysokých škol v Praze (výsledek AE viz přílohy 4). Učinil jsem tak, protože jsem měl potíže s tvorbou porozumění vzpomínce na slavnostní vojenskou přísahu. Při plánování nového AE-cyklu jsem nahlédl souvislosti mezi těmito dvěma vzpomínkami a rozhodl jsem věnovat jeden AE-cyklus vzpomínce na zmíněné promoce. Výzkumník má při M-cyklu stejnou možnost využívání momentů ze vzpomínek, které nejsou součástí zkoumané zkušenosti. Založení celého AE-cyklu na vzpomínce, která není přímou součástí zkoumané zkušenosti, umožňuje výzkumníkovi postupovat při tvorbě porozumění flexibilně.

Druhou speciální možností při plánování nového AE-cyklu je vytvořit si zkušenostní plán pro získání vzpomínky, o které je výzkumník přesvědčený, že mu pomůže porozumět zkoumané zkušenosti. V případě výzkumu zkušenosti se ZVV jsem se např. rozhodl, že se ponořím na 10 minut do vany plné ledové vody a následně této vzpomínce budu věnovat jeden AE-cyklus. Byl jsem přesvědčen, že mi pomůže porozumět pocitu chladu, který silně určoval mnoho momentů zkušenosti se ZVV, který probíhal v zimních měsících.

V-2 – Práce s verbalizovaným porozuměním jiných lidí

Výzkumník opakuje AE-cyklus a M-cyklus, dokud nevyhodnotí, že získané porozumění je dostatečně propracované. Během obou cyklů nebere v potaz verbalizaci porozumění, která je dostupná v knihách či člancích. Nebere rovněž v potaz ani výsledky propracovaných kvantitativních výzkumů. Jediným jeho cílem je maximálně oživit momenty zkoumané zkušenosti v jejich subjektivní a objektivní danosti a co nejlépe jim porozumět vlastní myšlenkovou aktivitou. Výzkumník si během obou cyklů vzpomíná na porozumění verbalizované v různých knihách či slyšené na vědeckých přednáškách a konferencích. Toto v minulosti získané poro-

zumění však musí být při vlastním pozornostním kontaktu s momenty uzávorkované (výkon uzávorkování viz 2.1.1.5) a výzkumník se musí snažit o vlastní pochopení těchto momentů.

Knihy, články, videa a mnoho dalšího však poskytuje cenný zdroj informací, který může vést k dalšímu rozpracování porozumění vlastní zkušenosti. Verbalizované porozumění ostatních lidí může rovněž poskytnout cenné informace o problémech psychologické praxe, na které může výzkumník díky prohloubenému porozumění koncipovat psychologické intervence v následující fázi V-3. Úkolem výzkumníka během této fáze je nalézt zajímavé verbalizované porozumění, které souvisí se zkoumanou zkušeností a může tak vést k propracování struktury zkušenosti a její konkretizaci. Běžnou výzkumnou praxí je provádět takovýto sběr informací před výzkumem a následně navazovat na již verbalizované poznání. Podle mého názoru je však důležité, aby výzkumník nejprve sám získal hlubší kontakt se zkušeností a sám usiloval o její porozumění skrze vlastní myšlenkovou aktivitou. Rovněž se tímto pořadím snižuje množství teoretických koncepcí, které by výzkumník při provádění průzkumu před 3PA-výzkumem mohl načerpat. Jinými slovy je výzkumník více méně nezatížený složitými teoriemi a konstrukty, když ponechává průzkum existujícího verbalizovaného poznání až na závěr 3PA-výzkumu. Výrazně se tím usnadňuje i výkon uzávorkování při snaze o pozornostní kontakt s momenty. Je nutné podotknout, že při výběru zkoumané zkušenosti ve fázi V-1 výzkumník může rovněž procházet existující verbalizované poznání. Tento „průzkum“ by však měl sloužit pouze jako zdroj inspirace a podpory v uvědomění si toho, jaké zkušenosti by výzkumník rád porozuměl. Výzkumník by neměl realizovat např. komplexní rešerši existující odborné literatury.

Výzkumník tedy prochází informační zdroje a vypisuje si verbalizované poznání, které nalezne. To následně využívá pro zpřesnění struktury zkušenosti a její konkretizaci. V této fázi výzkumník zůstává, dokud mu to dovolují praktické stránky výzkumu, či dokud nevyhodnotí, že strukturu dostatečně zpřesnil a konkretizoval. Vypisování je důležité nejen z toho důvodu, že to výzkumníkovi usnadní následně zpřesnit strukturu zkušeností, ale rovněž to činí 3PA-výzkum transparentní. Ve výzkumu zkušenosti ZVV jsem si během fáze V 2 vypsal např. následující pasáž z knihy *Psychologické aspekty zabíjení* od vojenského psychologa Daniela Štrobla (2019, s. 42):

Na základě [těchto] zjištění provedla armáda v následujících letech řadu změn ve svém výcvikovém programu tak, aby procento opravdu bojujících vojáků vzrostlo. Zavedly se mj. nové terče, které už nebyly pouze kruhové, jako je tomu u sportovní střelby, ale do-

staly podobu siluety lidské postavy. Začala se nacvičovat střelba nejen na velkou vzdálenost s cílem naučit vojáka přesnosti, ale též nablízko, aby se vojákům snížila tolerance k zabítí nepřítele [...] Tato novinka se velmi rychle rozšířila i do ostatních armád, včetně naší.

Tato pasáž mi pomohla porozumět momentům, které jsem opomněl myšlenkově zachytit v konstituentu objasňující činnost vojáka se zbraní. Během žádného z M-cyklů jsem nenahlédl myšlenku „*Vnímání terče s lidskou siluetou*“, přestože jsem momenty, které myšlenka zachycuje, opakovaně při střeleckém výcviku zakoušel. Díky tomu jsem mohl propracovat stávající konstituent struktury zkušenosti se ZVV.

V-3 – Možnosti aplikace porozumění

Poté, co výzkumník prohloubil a zpřesnil své porozumění, začíná rozpracovávat možnosti jeho využití v psychologické praxi. Tato fáze vychází z podstatného určení psychologie jako vědy, která není pouze teoretickou disciplínou, ale své poznání využívá pro pozitivní ovlivnění lidského života a společnosti obecně (Huffman, Vernoy, Williams & Vernoy, 1991, s. 6).

Výzkumník by měl na základě vlastního porozumění a práce s informačními zdroji v předcházející fázi stanovit problémy, na které je možné reagovat užitím psychologické intervence. V určení těchto problémů mu mohou pomoci např. i diskuze s odborníky zaměřující se na oblast psychologické praxe, již se bude aplikace týkat. V případě výzkumu zkušenosti se ZVV je touto oblastí výcvik a příprava vojáků, která je nedílnou součástí vojenské psychologie. Během této fáze jsem identifikoval problém týkající se nepřipravenosti vojáků čelit vlastnímu zranění a zranění spolubojovníků. Pomohla mi v tom např. i výše zmíněná kniha od Daniela Štrobla (2019), ve které se autor zabývá fenoménem zabití a na základě kvalitativního zkoumání ukazuje, jak může být téma smrti v armádě a obecně ve společnosti zastíráno. Na základě vlastního porozumění zkoumané zkušenosti a prostudování informačních zdrojů jsem tedy dospěl k závěru, že voják není adekvátně připravován na krizové situace vlastního zranění či zranění kolegů, které mohou nastat během jeho aktivní služby.

Tímto problémem není to, že by u vojáka nedocházelo k rozvíjení znalostí a praktických dovedností týkající se první pomoci. V tomto ohledu armáda poskytuje velice propracovaný výcvik, který by mohl pomoci vojákům vyřešit i mnoho krizových situací z civilního života (např. skrze rozvinutou dovednost srdeční masáže či zástavy krvácení). Všechny tyto znalosti

a praktické dovednosti, které voják získá během výcviku (jakéhokoli a nikoli pouze ZVV), mu v reálné bojové či obecně krizové situaci nemusí být k užítku, pokud se dostane do psychického šoku. Přestavme si, že voják je během boje zasažen do dolní končetiny. Necítí však v důsledku bojového stresu natolik intenzivní bolest, aby způsobila u vojáka ztrátu vědomí. Voják je však najednou plně konfrontován s velice nebezpečným zraněním a možností vlastní smrti. To v něm může vyvolat psychický šok, který může vést k mnoha rozličným šokovým reakcím (Kennedy & Zillmer, 2006; Vodáčková, 2012). Všechny mají však společnou jednu vlastnost – nejsou efektivním reagováním na vzniklou situaci. Voják tak své znalosti a praktické dovednosti, které „získal na učebně“, nemůže využít. Jinými slovy voják nedokáže adekvátně reagovat a v důsledku krvácení rychle ztrácí vědomí a následně umírá.¹⁵ Může však nastat i situace, že se voják dostane do (mírného) šokového stavu po konfrontaci se zraněním svého kolegy. Nedokáže pak adekvátně reagovat a poskytnout potřebnou první pomoc.

Vlastní zkoumání zkušenosti se ZVV přispělo k vymezení tohoto problému tím, že jsem porozuměl své vzpomínce na jednu z lekcí zdravotní přípravy. Instruktor při přednášení zmínil, že má v počítači uložené video zachycující reálnou situaci zranění vojáka, který inicioval tzv. improvizované výbušné zařízení (jednoduše řečeno po domácku vyrobenou výbušninu). Toto video dále obsahuje první pomoc, kterou mu jeho kolegové poskytl. Zeptal jsem se, jestli by bylo možné se na video podívat. Instruktor konstatoval, že se jedná o náročné video s drastickými momenty a zeptal se celé třídy, jestli mají zájem o shlédnutí videa. Přibližně polovina třídy chtěla video shlédnout a instruktor video pustil s komentářem, že kdo nechce, tak video sledovat nemusí. Při sledování videa jsem zažíval velice intenzivní tělesné pocity: udělalo se mi výrazně nevolno, cítil jsem silné bušení srdce, chvílemi jsem přestával zaostřeně vnímat („mžítka před očima“) atd. Přednášející instruktor komentoval první pomoc, kterou zbylí vojáci začali poskytovat silně zraněnému kolegovi, který mimo jiné přišel o pravou dolní končetinu. Instruktor poukazoval na chaos, který mezi dobře vycvičenými vojáky vznikl a na chyby, kterých se vojáci dopouštěli při poskytování první pomoci.

Když jsem se snažil této vzpomínce porozumět, tak jsem nahlédl, že jsem se dostal díky tělesným pocitům do stavu, kdy jsem „ztrácel kontakt“ s okolím a všechnu svou pozornost věnoval tomu, abych uklidnil své tělo. To vše na základě pouhého videa doprovázeného klid-

¹⁵ Na tomto místě si musíme uvědomit, že v bojové situaci platí následující obecné pravidlo: nezranění vojáci v přímém boji poskytují pomoc raněnému tím, že se snaží zneškodnit nepřítele. Nemohou se začít pod palbou starat o jiného vojáka, a tak snížit palebnou sílu jednotky a ohrozit svůj vlastní život či život spolubojovníků nepozorností vůči útočícímu nepříteli. Proto může být voják při zranění odkázán zcela sám na sebe.

ným hlasem přednášejícího instruktora. Začal jsem pochybovat, jestli bych byl schopen adekvátně reagovat, kdybych byl na místě ošetřujících vojáků. Dále jsem nahlédl, že samotní cvičení vojáci museli být ve stavu, kdy jejich předcházející výcvik nemohl být plně využit pro správné reagování na zranění kolegy. Poslední náhled, který přispěl k formulaci výše představeného problému, se týkal skutečnosti, že nám instruktor video reálného zranění a poskytnutí první pomoci nechtěl ukázat sám od sebe. Nebylo tedy součástí výukového plánu, přestože jeho shlédnutí a následný rozbor považuji za jednu z nejcennějších zkušeností ZVV z perspektivy připravenosti na krizové situace.

Poté, co výzkumník identifikuje a vymezí problém, začne propracovávat psychologickou intervenci, která by mohla pomoci s jeho řešením. Výzkumník by se neměl zamýšlet nad psychologickou intervencí pouze teoreticky, ale koncipovat její jednotlivé kroky a v ideálním případě sám na sobě zkoušet intervenci aplikovat. V části 5.2 je možné nalézt koncept psychologické intervence, která by mohla připravit vojáky na situace, kdy budou čelit reálnému zranění a budou muset poskytnout pomoc sami sobě či svým spolubojovníkům. Jedná se o výstup 3PA-výzkumu zkušenosti se ZVV.

Na závěr tohoto oddílu je nutné zmínit, že výzkumník při této fázi formuluje pouze koncept psychologické intervence, která by měla být následně testována v reálné psychologické praxi a ideálně by mělo dojít k ověření efektivnosti této intervence za pomoci kvantitativního výzkumu. Rovněž má výzkumník možnost tuto fázi 3PA-výzkumu přeskočit, když usoudí, že jeho porozumění nenabízí možnost, jak by mohlo efektivně ovlivnit psychologickou praxi. Vynechání této fáze jádro metody (tj. AE-cyklus a M-cyklus) nijak neohrozí. Nepovažuji však za odpovědné tuto fázi 3PA-výzkumu vynechat bezdůvodně.

V-4 – Presentace výsledků 3PA-výzkumu

Nyní výzkumník vstupuje do poslední fáze celého 3PA-výzkumu, ve kterém připravuje své porozumění a nastíněné formy jeho možné aplikace pro prezentaci. Vedle platných doporučení pro prezentaci vědeckých výsledků v ústní podobě (např. Gallo, 2014), v podobě článku (např. Day, 1998) či knihy (např. Haynes, 2010), je nutné uvést několik specifík pro prezentaci výsledků 3PA-výzkumu. Jak bylo zmíněno v popisu fáze M-2, samotná verbalizace porozumění během AE-cyklu a M-cyklu slouží především pro transparentnost výzkumného procesu a pro usnadnění myšlenkové práce výzkumníka. To, co by mělo být součástí prezentace výsledků je struktura zkoumané zkušenosti, která by měla být opakováním těchto cyklů již na vysoké úrovni. Pokud by jí však výzkumník prezentoval samostatně, příjemce by musel

vynaložit mnoho energie, aby jí porozuměl – příjemce by musel sám vztahovat strukturu zkušenosti k momentům svého života a k momentům čistě představovaným. Cílem výzkumníka je tento proces konkretizace příjemci výsledků výzkumu ulehčit. Výzkumník by tedy měl vedle struktury zkušenosti uvést, podobně jako v případě prezentace výsledků DFPM-výzkumu (viz příloha 3), jednotlivé konstituenty s jejich zakládajícími myšlenkami, které následně bude konkretizovat popisy momentů. V případě prezentace výsledků by se však nemělo jednat o verbalizaci myšlenek a momentů v exaktní a vyčerpávající podobě, jako tomu bylo během AE-cyklu a M-cyklu. Výzkumník by měl mít během této fáze již hluboké porozumění a může si dovolit z exaktnosti polevit, aby výsledkům výzkumu lépe porozuměli druzí lidé. Verbalizaci porozumění zkušenosti se ZVV určenou pro prezentaci druhým lidem je možné nalézt v následující části diplomové práce. Snažil jsem se při její tvorbě respektovat výše nastíněné pravidlo o srozumitelnosti.

Na tomto místě je nutné učinit poznámku týkající se etiky 3PA-výzkumu. Silný důraz na transparentnost 3PA-výzkumu je totiž v určitém rozporu s jeho velice osobní povahou. Výzkumník explikuje vlastní minulé vzpomínky, které mohou obsahovat velice intimní momenty. To je do určité míry vidět i ve výše uvedené AE-deskripci vzpomínky na Temný tunel (viz fáze AE-3 a AE-4). Jak je možné vyřešit tento etický rozpor mezi požadavkem transparentnosti výzkumného procesu a ochranou osobních informací před případným zneužitím? Rozhodně není možné, aby výzkumník např. při realizaci AE cenzuroval to, co popisuje. To by výrazně narušilo autenticitu procesu a pravdivost výsledné deskripce. Stejně tak není možné provést anonymizaci jako tomu bývá v případě zpracování dat od nezávislých participantů. Za řešení považuji to, aby výzkumník sám důkladně zhodnotil, které části a výstupy výzkumného procesu je možné sdílet a ty odlišil od těch, které mají osobní povahu a vyžadují obezřetnější skladování i sdílení.

V případě osobních částí výzkumu se nabízí možnost sdílet je pouze ve výjimečných případech. Tím může být např. zájem člověka, kterému plně důvěřujeme. Pokud má cizí výzkumník opravdový zájem nahlédnout hlouběji do našeho 3PA-výzkumu, tak by si nejprve měl získat naši důvěru. V takovém případě hraje důležitou roli náš odhad druhých lidí a rozhodně je nutné být obezřetný. Představa, že popis našich velice intimních vzpomínek někdo zpřístupní např. na internetu není příjemná. Další možností je prezentovat intimnější části výzkumu po určitém čase, kdy jsme od vzpomínek získali určitý odstup a případně jsme se s těmi „bolestivými“ vyrovnali.

Tato obezřetnost při sdílení platí i pro prezentaci výsledků, kdy vlastní vzpomínky slouží k efektivní konkretizaci a dovysvětlení struktury zkušenosti. Tuto konkretizaci obecného by však výzkumník měl rovněž dělat odpovědně a uveřejnit pouze ty vzpomínky a momenty, které je ochoten sdílet a je s nimi vyrovnán. Většina knih Irvina Yaloma v tomto ohledu může sloužit jako inspirace, jak efektivně pracovat s vlastním sebe poznáním, aby ho bylo možné sdílet a obohatit druhé (např. Yalom, 2012; Yalom & Leszcz, 2007). Velice inspirativní je rovněž kniha od Sherwin B. Nulanda (1995), v které sdílí své přímé lékařské zkušenosti s nejběžnějšími formami lidského úmrtí. Pro ovládnutí techniky sdílení svých vzpomínek můžeme rovněž využít knihu *Nikdy nedělej kompromis*, v níž nalézáme mnoho verbalizovaných osobních zkušeností bývalého vrchního vyjednavatele FBI Chrise Vosse (2016).

4.2 Obecný nástin průběhu 3PA-výzkumu

Nyní opět předkládám obecný nástin průběhu 3PA-výzkumu, který umožní propojit výše vymezené fáze a důležité pojmy a ukázat je v náležitém kontextu. Příklad výstupu 3PA-výzkumu je možné nalézt v 5. části diplomové práce.

Výzkumník zaujímá vědecký postoj a vstupuje do V-cyklu tím, že určuje zkušenost, která bude předmětem zkoumání. Pokud výzkumník potřebnou zkušenost nemá, tak nejdříve vytváří tzv. zkušenostní plán. Ten následně realizuje a získává potřebnou zkušenost pro zkoumání. Poté výzkumník přechází do AE-cyklu, který začíná jeho plánováním. Komplexní zkušenost není často možné celou popsat, a proto je při plánování AE-cyklu nutné vybrat pouze její část, tzv. vzpomínku, která bude jako první předmětem explikace. Pokud výzkumník určí takovou část zkoumané zkušenosti, tak vytváří autoexplikační instrukci (AE-instrukci). AE-instrukce představuje verbalizaci probouzející intence pro vybranou vzpomínku náležící zkoumané zkušenosti. Po vytvoření AE-instrukce přistupuje k realizaci autoexplikace (AE), jejímž účelem je oživit vybranou vzpomínku s maximálním množstvím jejích jedinečných momentů a ty co nejvěrněji verbalizovat, tj. popsat. Popis vzpomínky či AE-deskripce je pak možné v rámci 3PA-výzkumu označit za data a výzkumník přistupuje k jejich zpracování. Nejprve je nutné provést determinaci momentů v AE-deskripce a po jejich určení celou deskripce rozčlenit tak, že většné celky AE-deskripce zachycují právě jeden moment vzpomínky. Výzkumník poté provede zpřesnění AE-deskripce tím, že postupně přivrací pozornost k verbalizaci jednotlivých momentů, tyto momenty si tak oživuje a verbalizaci v případě nutnosti upraví, aby daný moment lépe vystihovala. V případě nutnosti odebírání z AE-deskripce tu

verbalizaci momentů, u kterých odhalí, že nenáleží k původní části minulé zkušenosti (odebírání tzv. falešné momenty). Dále přidává verbalizaci nových momentů, které opomněl popsat při vlastní realizaci AE. Poté, co výzkumník zpřesnil celou AE-deskripci, tak vstupuje do M-cyklu, v němž chronologicky pracuje s jednotlivými verbalizovanými momenty, a to ve dvou fázích: 1) Vybere si jeden moment a ten porovná se zbývajících momenty verbalizovanými ve zpřesněné AE-deskripci. Označí ty momenty, které jsou s vybraným momentem v určité souvislosti a následně se výzkumník pokusí porozumět tomu, proč tyto momenty spolu souvisí. Svůj náhled verbalizuje a vytváří tak myšlenku; 2) Výzkumník vybraný moment v další fázi volně vztahuje k momentům zkoumané zkušenosti (nejen těm verbalizovaným v AE-deskripci), momentům jiných zkušeností a momentům čistě představeným. Když nahlédne vztah mezi vybraným momentem a jinými momenty, tak ho verbalizuje. Vytváří tak další myšlenky. Když získává přibližně sedm myšlenek, tak se snaží nahlédnout vztah mezi myšlenkami, který následně verbalizuje a vzniká tzv. konstituent zkoumané zkušenosti. M-cyklus výzkumník opakuje, dokud nejsou odpovídajícím způsobem zpracovány všechny verbalizované momenty. Pak se vrací na úroveň AE-cyklu tím, že usiluje o propojení jednotlivých konstituentů do tzv. struktury zkoumané zkušenosti, která dokáže objasnit velký počet jedinečných momentů této zkušenosti. Následně výzkumník zvažuje, jestli je verbalizované porozumění zkoumané zkušenosti dostatečně propracované, nebo je třeba explikovat další část minulé zkušenosti případně zkušenosti odlišné (v případě nutnosti může vytvořit i zkušenostní plán a následně určit, jaká část nové zkušenosti bude explikována). Pokud se výzkumník rozhodne pokračovat ve výzkumu, tak vytváří novou AE-instrukci. Ta umožní oživit potřebné části minulé zkušenosti či zkušenosti odlišné, čímž začíná nový AE-cyklus, kterým výzkumník musí znovu projít. Tento proces se opakuje, dokud výzkumník nevyhodnotí, že je jeho porozumění dostatečně propracované (případně pokud nemusí zkoumání ukončit z praktických důvodů). Následně se vrací na úroveň V-cyklu a získané porozumění můžeme obohatit o poznání, které verbalizovali jiní vědci. Následně výzkumník uvažuje, jak by bylo možné přenést obohacené porozumění do praxe – jinými slovy verbalizuje nahlédnuté možnosti aplikace získaného porozumění a koncipuje psychologickou intervenci. Pak se výzkumník přesouvá do závěrečné fáze celého 3PA-výzkumu, v které připravuje prezentaci výsledků svého výzkumu. Pokud se následně rozhodne, že chce porozumět další zkušenosti, tak znovu vstupuje do V-cyklu. Jinými slovy realizuje další 3PA-výzkum s již nabytým porozuměním z výzkumu ukončeného. Opakováním se tak prohlubuje porozumění výzkumníka, které objasňuje jak jeho vlastní minulé i aktuálně probíhající zkušenosti, tak i zkušenosti jiných lidí.

5. 3PA-Výzkum zkušenosti se ZVV

V závěrečné části diplomové práce budou představeny výsledky 3PA-výzkumu s původním názvem *Vliv základního vojenského výcviku na psychickou strukturu vojáka*. Zkoumal jsem v něm vlastní zkušenost se ZVV, který jsem absolvoval před vstupem do Aktivních záloh Armády České republiky (dále jen AČR). Tento výzkum měl však specifickou povahu, protože nebyl motivován pouze potřebou prohloubit poznání patřící do oblasti vojenské psychologie, ale rovněž za ním stála silná motivace metodologická. Tento výzkum umožňoval prověřit teoreticko-metodologické závěry, které vznikaly v procesu tvorby metody 3PA. Odhaduji, že přibližně polovina výzkumu byla realizována volnějším způsobem, při němž docházelo k ucelení struktury 3PA. Následně se postup 3PA-výzkumu ustálil a dostal jednotnou podobu. Tento výsledný postup je prezentován ve 4. části diplomové práce.

Výzkum zkušenosti se ZVV je do velké míry představen již v předcházející části, ve které byly určité části výzkumu využity jako konkretizace pro pojmy zakládající teorii 3PA a pro přiblížení jednotlivých fází aplikace této metody. Zde tedy budou připomenuty ve stručnosti pouze základní určení tohoto výzkumu: 1) Zkoumanou zkušeností byla má zkušenost se ZVV; 2) Bylo realizováno celkem pět AE-cyklů založených na AE-instrukci, která oživovala počáteční moment vybraných vzpomínek na ZVV: „*Počátek základního vojenského výcviku.*“; „*Počátek krizové situace.*“; „*Počátek rituálu slavnostní vojenské přísahy.*“; „*Počátek situace na základním vojenském výcviku, která mě změnila.*“; „*Počátek situace, po které jsem jiného člověka označil jako odvážného.*“; 3) Dále byly realizovány tři AE-cykly založené na AE-instrukcích, které oživily počáteční moment vybraných vzpomínek nenáležící ke zkušenosti se ZVV: „*Počátek rituálu udílení bakalářských vysokoškolských diplomů.*“; „*Počátek situace chybné orientace v neznačeném terénu skotské divočiny.*“; „*Počátek situace studené koupele.*“. Celkem bylo tedy v rámci 3PA-výzkumu zkušenosti se ZVV realizováno osm AE-cyklů. Výstupem výzkumu je struktura zachycující tuto zkušenost. Ta reprezentuje verbalizaci obecného porozumění, které je možné vztáhnout i ke zkušenostem jiných lidí. Výzkum vedl rovněž k nastínění konkrétní možnosti, jak získané porozumění aplikovat v praxi vojenské psychologie.

5.1 Struktura zkušenosti se ZVV a její konstituenty

Člověk na základě svobodného rozhodnutí vstupuje do časově vymezeného období, ve kterém je označen za vojína, funguje v rámci výcvikové čety a pod vedením instruktorů u něho dochází k základnímu rozvoji schopností (teoretických znalostí a praktických dovedností) umožňující následný výkon vojenské služby. Tyto schopnosti je možné rozdělit do následujících okruhů: právní schopnost; fyzická schopnost; pořadová schopnost; schopnost ovládat zbraň; zdravotní schopnost; ženijní schopnost; schopnost ochrany proti zbraním hromadného ničení; spojovací schopnost; topografická schopnost; schopnost přežít v přírodě; schopnost psychické odolnosti; taktická schopnost. Úroveň dosažených schopností je testována v závěrečné části vymezeného období, a to ostrými střelbami a celodenním přezkoušením umožňující zhodnotit úroveň dosažených teoretických znalostí a praktických dovedností. Člověk dále musí podstoupit rituál vojenské přísahy, při němž dochází k veřejnému přijetí závazku vůči České republice. Po splnění potřebných limitů při závěrečném přezkoušení a složení vojenské přísahy je možné člověka označit za vojáka se základní úrovní schopností nutných pro výkon vojenské služby.

Konstituenty, které zakládají tuto strukturu, jsou následující: *svobodné rozhodnutí pro výkon vojenské služby; fungování v rámci výcvikové čety; interakce s instruktory; základní rozvoj vojenských schopností; závěrečné přezkoušení vojáka; účast na rituálu slavnostní vojenské přísahy*. Než však přistoupím k jejich vymezení, tak musím upozornit na skutečnost, že ZVV mohou absolvovat dvě odlišné skupiny lidí: lidé, kteří se chtějí stát vojákem z povolání AČR a lidé, kteří se chtějí stát vojákem v Aktivní záloze AČR. Výcvik pro Aktivní zálohy se odlišuje od výcviku pro vojáky z povolání především v délce trvání. Voják z povolání musí projít dvanácti týdenním ZVV, zatímco voják v AZ pouze šesti týdenním. Z rozhovorů, které jsem realizoval s instruktory a vojáky z povolání však vyplývá, že obsah je v podstatě identický. Při výcviku Aktivní zálohy však musel být výcvik časově zkrácen. Původní koncept dvanácti týdenního výcviku pro příslušníky Aktivní zálohy nebyl pozitivně přijat jejich zaměstnavateli. Téměř tři měsíční nepřítomnost některých zaměstnanců negativně ovlivňovala chod určitých civilních společností.

Hlavní rozdíl mezi jednotlivými ZVV je v čase, který je dostupný na jejich realizaci. To může z psychologického hlediska vést k intenzivnějšímu ZVV pro Aktivní zálohy, protože jeho účastníci musí získat stejné množství teoretických znalostí a praktických dovedností jako vojáci z povolání ale v kratším čase. Obě skupiny totiž prochází stejným závěrečným přezkoušením. V tomto oddíle prezentuji porozumění na takové úrovni obecnosti, která zastírá možné rozdíly mezi jednotlivými ZVV (limity porozumění způsobené tímto rozhodnutím viz závěr diplomové práce).

5.1.1 Svobodné rozhodnutí pro výkon vojenské služby

Posláním AČR je ochraňovat Českou republiku a hájit její zájmy (Pajer, 2013). Jedná se tak v podstatě o instituci, která stojí na přirozené potřebě člověka chránit to, co považuje za vlastní. Lidé však do armády vstupují z nejrůznějších důvodů a není možné odhadnout, kolik z nich rozumí hlavnímu smyslu vojenského povolání a kolik z nich vnímá svou budoucí práci alespoň částečně jako službu vlasti (viz 5.1.5). Motivace lidí pro vstup do armády je vždy složitá a nebude pouze o motivu sloužit ostatním. Vlastní subjektivní zájmy jsou rovněž důležitou součástí, která vede ke konečné volbě povolání vojáka.

Na základě vlastních zkušeností a prostudování dostupné literatury (Černý, 2017; Džáková, 2009; Stehlík, 2014; 2017; Štrobl, 2019) jsem vytvořil **seznam důvodů pro vstup do AČR**, které současní zájemci o službu nejčastěji uvádějí: „*Významný rodinný příslušník byl rovněž vojákem.*“ „*Potřeba chránit a sloužit své vlasti.*“; „*Možnost pracovat s jedinečnou technikou a zbraněmi, které nejsou dostupné v civilním sektoru.*“; „*Vyšší finanční ohodnocení než u aktuálního i potencionálního zaměstnání v civilním sektoru.*“; „*Možnost dělat fyzicky aktivní práci.*“; „*Dělat práci, která je plná vzrušení.*“ „*Inspiroval mě kamarád(i), který(ři) slouží.*“; „*Jedná se o prestižní práci a voják získává od svého sociálního okolí uznání.*“ „*Potřeboval jsem si něco dokázat.*“

Každý člověk bude mít jedinečnou motivaci pro vstup do AČR, kterou však není možné vyjádřit na základě této zjednodušující klasifikace (např. já sám jsem byl mimo jiné motivován výzkumným zájmem). Ať už je motivace jednotlivců jakákoli, společný rys představuje svobodné rozhodnutí pro vstup do AČR. Nikdo z vojáků tedy nebyl na ZVV odveden jako tomu bylo do 31. 12. 2004 (Štrobl, 2019; Komárek, 2014). Voják má navíc po celou dobu výcviku možnost odstoupit bez udání důvodu. Vystává otázka, jak tento aspekt může ovlivňovat vojákův výkon při samotném ZVV?

Očekávání vojína je po začátku ZVV neustále konfrontováno s realitou vojenského života (Dziaková, 2009). A přirozeně se dostávají i **pochyby** o tom, jestli se člověk rozhodl správně. Zvažování možnosti ukončit výcvik nepředstavuje nijak jedinečný moment ZVV a je podle mého názoru nejčastěji přítomen v krizových situacích či krátce po nich. V těchto chvílích se člověk dostává na pokraj svých možností a ukončení ZVV představuje jednoduchý způsob, jak se zbavit negativních emocí, které tento stav doprovázejí (viz 5.1.4.11). Důležitou roli v procesu rozhodování však hraje regenerace. Pokud voják neudělá rozhodnutí v nejsilnějším momentu krize, ale počká až se z krizové situace dostane, tak často znovu získá odhodlaní pokračovat a pojmát své rozhodnutí pro vstup do AČR jako správné. Chvilky pochybování o vlastním rozhodnutí a zvažování ukončení výcviku jsou pak v rámci výcviku nejčastěji sdíleny s rodinnými příslušníky. Voják je však sdílí rovněž s kolegy, kteří jsou ubytováni na stejném pokoji v kasárnách. Jejich slova nejčastěji působí jako výrazně podpůrný faktor v překonání krize a dokončení výcviku (viz 5.1.2).

Instruktoři sílu rozhodnutí v prvních fázích ZVV testují. Jedná se o jednu z technik jejich nátlakového pedagogického stylu (viz interakce s instruktory). Touto technikou je jednoduché dotazování účastníků, zda se již nerozhodli výcvik ukončit. Dotazování je zaměřené vždy na konkrétní osoby a má lehce útočnou podobu. Takovéto přímé dotazování v účastnících probouzí pochybování, které může být v prvních chvílích podpořeno zátěží související s nutností zorientovat se v novém prostředí. Voják je obklopen neznámými lidmi, je v neznámém prostředí, nemůže podle potřeby komunikovat s rodinnými příslušníky, musí dodržovat nová pravidla atd. (Dziaková, 2009; Mikšík, 1964).

Jsem přesvědčený, že svobodné rozhodnutí pro vstup do AČR a možnost kdykoli odstoupit ze ZVV mají pozitivní vliv na výkon a zvyšují i šanci dokončení samotného ZVV. Pokud je ono svobodné rozhodnutí výsledkem důkladného rozhodovacího procesu (což je v důsledku časově náročného náborového procesu do AČR pravděpodobně), tak voják vstupuje do ZVV s vnitřní motivací, která má pozitivní vliv na dosahování cílů (Bahbouch, 2013; Heyman & Dweck, 1992; Sansone & Harackiewicz, 2000). Úspěšné dokončení ZVV je přesně tím cílem, v jehož dosažení vojína podpoří jeho vlastní svobodné rozhodnutí. Možnost ukončit ZVV pak dává vojákově kontrolu nad situací. V těžkých a náročných situacích má vždy možnost říci, že již dále nebude pokračovat. Může tedy s větším klidem pozorovat, jestli je již na samotné hranici svých možností, nebo je-li schopen ještě nalézt sílu, aby pokračoval.

Zde narážíme rovněž na skutečnost, že **pouze lidé na ZVV jsou označováni jako vojín**¹⁶. Jedná se o hodnotní označení, které není mimo základní výcvik v AČR využíváno. Je to z toho důvodu, že člověk na ZVV nemá rozvinuté vojenské schopnosti ani na základní úrovni a nedokáže v případě nutnosti plnit úkoly ozbrojených sil (Štrobl, 2019). Rovněž u něj existuje vyšší riziko, že z vlastních důvodů odstoupí, nebo nesplní požadavky AČR. Vojín je tedy označením pro pouhého zájemce o službu v AČR a nikoliv vojáka. Označení vojáka v určitém smyslu náleží člověku až po složení vojenské přísahy (viz 5.1.5) a úspěšném absolvování závěrečného přezkoušení (viz 5.1.5).

5.1.2 Fungování v rámci výcvikové čety

Výcviková četa označuje skupinu, která společně prochází celým výcvikem a běžně se počet lidí této skupiny pohybuje kolem dvaceti. Vojín se postupně seznamuje s ostatními lidmi ze své čety a má během ZVV dostatek času, aby každého do určité míry poznal. Mezi vojíny v četě je od počátku nastavena rovnost díky stejné hodnotě „vojína“. Instruktoři dále neopominou zdůraznit, že během ZVV nezáleží na úspěších v civilním životě, dosaženém vzdělání, věku atd. To dále podporuje **soudržnost ve skupině**, ve které si např. mladí ihned tykají se staršími a nedochází k pomalému seznamování typické pro mezilidskou interakci mimo ZVV. Vojín má během krátké doby mnoho společných zážitků s ostatními příslušníky výcvikové čety, čímž vojín získává velké množství potencionálních témat pro rozhovor s druhými. Soudržnost v četě rovněž podporují náročné situace ze ZVV, kterými si vojín musel projít společně s ostatními (O'Neill, 2017). Během krátké doby (i pouhých šesti týdnů jako v případě ZVV pro Aktivní zálohy) může mezi některými členy vzniknout silné přátelství, které přetrvává i po skončení výcviku.

Takovéto **silnější sociální vazby** si však vojín vytváří především s osobami, které s ním sdílejí ubytovací prostor. V případě AČR se jedná o pokoje poskytující zázemí vždy třem osobám. Je pozoruhodným jevem, že ačkoli rozřazení osob na pokoje probíhá náhodně, tak nejpevnější pouto vzniká převážně mezi lidmi sdílející ubytování. Jeden druhému poskytují největší podporu, společně se učí, sdílejí své zkušenosti, pomáhají si v přípravě na fyzické testy atd. Lidé z jednoho pokoje tvoří často podskupinu výcvikové čety a v případě neshod na úrovni čety, tyto pokojové podskupiny drží více pohromadě. Jako příklad mohu uvést to, že

¹⁶ V této prezentaci porozumění zkušenosti se ZVV používám jednotné označení „vojín“ pro ženy i muže, kteří se účastní ZVV. Snažím se verbalizovat poznání na takové úrovni obecnosti, aby bylo nezávislé na pohlaví účastníků ZVV. Možné limity tohoto přístupu viz závěr diplomové práce.

při obědě jedna skupina kritizuje svého kolegu, který však není u stejného stolu (jednoduše řečeno dochází k pomlouvání nepřítomné osoby). U stejného stolu však sedí voják, který s kritizovaným sdílí pokoj a zastává se ho. Ukazuje i jeho pozitivní stránky a snaží se zasadit jeho případné chyby do celkového kontextu.

K soudržnosti v rámci čety pak napomáhá i její vymezení vůči ostatním výcvikovým četám, které podstupují ZVV ve stejnou dobu. V ideálním případě vzniká tzv. **produktivní soutěživost**, která zvyšuje výkon vojáků při výcvikových aktivitách. Příkladem může být závod mezi dvěma četami ve zdolání překážkové dráhy, jejímž cílem je zvyšovat fyzickou schopnost cvičících. Díky soupeření se celá aktivita stává zábavnější a cvičící podávají vyšší výkony ve snaze překonat ty druhé (Garcia, Tor & Schiff, 2013; Kilduff, Elfenbein & Staw, 2010). Z psychologického hlediska je však žádoucí právě tato produktivní či „sportovní“ soutěživost. Mezi četami by měl panovat vzájemný respekt a mělo by docházet případně k vzájemné pomoci, sdílení a inspiraci. Tato soutěživost se může za určitých okolností změnit v **nepřátelství**, které rozděluje lidi odlišných výcvikových čet (West, Tjosvold & Smith, 2003). Nepřátelství často vzniká jako výsledek frustrace, kterou pociťují jedinci v rámci jedné z čet a vyrovnávají se s ní tím způsobem, že napadají odlišnou četou. Voják např. může pociťovat frustraci z toho, že je unavený a musí jít společně se svou četou trénovat překonávání překážkové dráhy, zatímco druhá četa mohla jít na oběd. Napadá pak tuto četou a označuje její příslušníky např. za slabochy. Pokud své názory sdílí, tak se mohou v rámci čety šířit a postupem dochází ke vzniku nepřátelství. Nepřátelství mohou rovněž podporovat ctižádostiví instruktoři, kteří své výcvikové čety často opakují, že ona je ta nejlepší. Z psychologického hlediska je potřeba na toto nepřátelství nejen v rámci ZVV, ale v rámci celé armády dávat pozor a snažit se ho proměnit v produktivní soutěživost. Plnění skutečných vojenských úkolů se neobejde bez vzájemné spolupráce mezi jednotkami (McNab, 2013; Bowles & Bartone, 2017) a voják by na tento aspekt vojenské služby měl být připraven již během ZVV.

Za nejefektivnější způsob zvládnutí frustrace je v rámci skupiny možné považovat humor a otevřenou komunikaci. **Humor** odlehčuje tíživé situace a napomáhá k vytváření soudržnosti skupiny (Laurence & Matthews, 2012; O'Neill, 2017). Stává se tak, že i velice frustrovaný voják, který je uzavřený do sebe, se najednou začne v důsledku skupinově rozvíjeného humoru hlasitě smát. Jeho frustraci to tak odlehčuje a celková atmosféra skupiny se zlepšuje. **Otevřená komunikace** pak znamená, že vojáci dokážou svou frustraci sdílet a v nejlepším případě si i říci o pomoc (viz 5.1.4.11). Pokud je však skupina soudržná, tak již po krátké době

ZVV dokáže rozpoznat, že někdo potřebuje podpořit, aniž by si daný člověk o podporu musel sám říkat (McNab, 2013). Potřebnou podporu pak někdo ze skupiny či skupina celá poskytne. Příkladem může být běh, kdy někdo z cvičících už ztrácí síly a zpomaluje. Ostatní ho začnou slovně podporovat a rovněž si od něj např. převezmou materiál, aby mohl běžet s minimální zátěží.

5.1.3 Interakce s instruktory

Instruktoři představují přímé velení vojína a organizují průběh všech výcvikových aktivit. Každá výcviková četa má vždy několik základních instruktorů, kteří mají různou specializaci a věnují se u vojína rozvoji odlišných vojenských schopností (viz 5.1.4). K situacím, kdy by alespoň jeden z instruktorů nebyl přítomen určité výcvikové aktivitě, dochází během ZVV jen zřídka. Obecně platí, že instruktoři mají největší vliv na to, jak bude voják připraven pro následnou vojenskou službu (Bowles & Bartone, 2017; Laurence & Matthews, 2012).

K této přípravě vojína využívají psychologicky velice zajímavý **zátěžový pedagogický styl**. Ten stojí na motivaci instruktora vytvářet zátěž v procesu rozvoje vojenských schopností, čímž v podstatě rozvíjí další schopnost – schopnost psychické odolnosti (viz 5.1.4.11). Instruktor má určitý soubor technik, kterými může tuto zátěž vytvářet. Po konzultaci s nejmenovaným vojenským psychologem jsem vytvořil následující klasifikaci, která by měla obsahovat základní techniky zátěžového pedagogického stylu: omezení spánku; omezení přísunu jídla; zvýšení množství aktivit v určitém časovém úseku; vystavení vojína nepříznivým klimatickým vlivům (např. mrazu či dešti); poukazování na neúspěch; opomíjení úspěchu; vytváření nejistoty omezeným přísunem informací; omezení užívání legálních návykových látek (např. cigarety či káva); omezení kontaktu s rodinou; předávání rozkazů a instrukcí v podobě hlasitého křiku; prokazování despektu v interakci s vojínem; fyzicky či kognitivně náročná činnost po vydatném jídle; udělení fyzického trestu; realizace nečekané aktivity.

Využiji vlastní vzpomínky, abych ilustroval dvě ze zmíněných technik. Jedná se o vzpomínku na situaci po fyzickém přezkoušení na začátku ZVV. Instruktor předstoupil před četou s papírem, kde měl zaznamenané výsledky přezkoušení z kliků, sed-lehů a dvanácti minutového běhu. Patřil jsem do části čety, která dosáhla vynikajících výsledků a velice jsem se těšil na to, že budu před četou pochválen. Instruktor však použil kombinaci zátěžových technik „opomíjení úspěchu“ a „poukazování na neúspěch“. Mě ani nikoho z dalších úspěšných vojáků nijak nezminil. Svou pozornost však plně věnoval těm, kteří dopadli při přezkoušení nejhůře. Instruktor tak vytvořil zátěž, jak pro úspěšné vojáky zklamáním jejich příjemného

očekávání zaslouženého uznání, tak pro neúspěšné vojíny, kteří se museli vyrovnat s veřejným poukazováním na jejich nedostatky.

Zátěžový pedagogický styl je v protikladu k **podpůrnému pedagogickému stylu**, který stojí na motivaci proces učení maximálně ulehčit (Nussbaum, 1992). Obyčejné uznání podaného výkonu vojína např. slovy „Dobrá práce.“, může být považována za základní techniku náležící k tomuto stylu. Pokusil jsem se vytvořit následující klasifikaci podpůrných rozvojových technik: zajistit dostatečné množství spánku; zajištění dostatečného přísunu jídla; zajištění adekvátního množství aktivit v určitém časovém úseku; omezení nepříznivých klimatických vlivům; konstruktivní zpětná vazba při neúspěchu; ocenění úspěchu; poskytování informací potřebných k porozumění dané situace; uvést vojína do tělesné uvolněnosti svobodným užíváním legálních návykových látek (např. cigarety či káva); umožnění kontaktu s rodinou; podávání rozkazů a instrukcí v podobě klidné a srozumitelné řeči; prokazování respektu v interakci s vojínem; možnost odpočinku po vydatném jídle; dodržení stanoveného plánu činností.

Nyní vyvstává otázka, jaký existuje **vztah mezi těmito pedagogickými styly** ve vztahu k rozvoji požadovaných schopností u vojína. Všechny techniky zátěžového pedagogického stylu vedou k rozvoji schopnosti psychické odolnosti, ale zároveň stěžují rozvoj schopností ostatního druhu. Příkladem tohoto tvrzení je využívání zátěžového pedagogického stylu při rozvoji bezpečné manipulace se zbraní, když dochází k nácviku ostrých střelb (viz 5.1.4.4). Ta vyžaduje u většiny vojínů, kteří jsou v přímém kontaktu se zbraní poprvé v životě, vysoké soustředění pro zvládnutí mnoha drobných pohybů, a to v přesném sledu a při koordinaci s vnímáním. Využívání zátěžového pedagogického stylu (např. křiku při chybě vojína) může tento proces učení vysoce znesnadňovat, což není v počáteční fázi žádoucí. Podle mého názoru je efektivnější užívat podpůrných technik v počáteční fázi učení. Poté, co má voják nové znalosti a dovednosti relativně zvnitřněné, je možné přivádět vojáka do zátěže a rozvíjet jeho schopnost psychické odolnosti. Jedná se však o obecné pravidlo a instruktor musí sám velice důkladně uvážit, kdy užívat zátěžového pedagogického stylu, a kdy je adekvátní užít styl podpůrný. Pouze jejich správnou kombinací může u vojína dojít k hodnotnému rozvoji všech vojenských schopností i schopnosti psychické odolnosti.

V **jedinečnosti každého instruktora** se odráží i síla vlivu, který má na rozvoj vojína. Každý instruktor má odlišné teoretické znalosti a rozvinuté odlišné vojenské dovednosti (Bowles & Bartone, 2017; O'Neill, 2017). Používá odlišný způsob řeči, preferuje odlišný pe-

dagogický styl, má jiné vzpomínky, kterými může ilustrovat teoretickou problematiku atd. Jeden instruktor nedokáže podpořit vojína v rozvoji potřebných schopností tolik, jako správně složená skupina instruktorů. Nedostatky jednoho instruktora, tak kompenzují během ZVV ti zbývající. Vojín si navíc ke každému instruktorovi vytváří jedinečný vztah. Po určité době ZVV dokáže rozlišit mezi instruktorem jako profesionálním vojákem, který usiluje o náplň své vojenské služby (tj. o přípravu vojína na vojenské povolání) a instruktorem jako člověkem. Toto rozlišení stojí nad tím, že dokáže ocenit službu svého instruktora a vytváří si k němu více pozitivní vztah. Musíme si uvědomit, že instruktor užívající např. více zátěžový pedagogický styl (viz výše) může být vojínem neadekvátně vnímán jako „zlý člověk“. On přitom usiluje o nelehký úkol – rozvinout jeho psychickou odolnost.

Zde je nutné zmínit, že záměrně užívaný zátěžový styl se zásadně odlišuje od **vojenské šikany**, kdy nadřízený využívá své pravomoci (viz níže), aby bezdůvodně působil fyzickou či psychickou bolest podřízenému (Mareček, 2012). Resp. důvodem může být např. osobní odpor k podřízenému či radost z jeho utrpení. Vojín během krátké doby pozná, zda určitý instruktor usiluje skrze zátěž o jeho rozvoj, nebo se vyžívá v utrpení podřízených. Toto rozlišení jsem nahlédl díky rozhovoru s vojáky, kteří zažili základní vojenskou službu za minulého režimu. Ti často popisovali své zkušenosti s tím, co je možné nazvat jako vojenská šikana.

S osobním vztahem vojína k instruktorovi jako člověku souvisí i jeho působení na vojína, kterého si nemusí být instruktor plně vědom (Jackson, Thoemmes, Jonkmann, Lüdtke & Trautwein, 2012). Instruktor, ke kterému si vojín vytváří pozitivní vztah, se stává jeho **sociálním vzorem** a vojín začíná přijímat prvky jeho chování. Začíná napodobovat jeho pohyby, užívá podobná slova, ztotožňuje se se stejnými postoji atd. Tím dochází k přenosu pozitivních vlastností instruktora (např. optimismus a rozvoji s ním souvisejícího humoru), ale rovněž může dojít k přenosu negativních vlastností (např. závislosti na cigaretách). Osobní vztah k instruktorovi rovněž ovlivňuje vojínovu důvěru v daného instruktora a ochotu uposlechnout jeho rozkazu.

Zde narážím na skutečnost, že vojín instruktora pojímá nejen jako profesionálního vojáka a člověka, ale i jako **formální autoritu** či osobu s určitou hodností. Interakce vojína s instruktorem se tak stává jeho první zkušeností s vojenskou hierarchií, která je podstatnou součástí každé armády (Cooley; 2005). Tato formální autorita či hodnost poskytuje instruktorům možnost udílení rozkazů, které vojín musí uposlechnout a vyplnit. Pro vojína může přijímání rozkazů představovat nový a relativně náročný proces, u kterého může zažívat např.

nepříjemný pocit ztráty kontroly nad situací a (zvláště u rozkazů, kterým nerozumí) těžko hledat motivaci k jejich vykonání. Uposlechnutí rozkazu nadřízeného však představuje jednu ze základních vojenských povinností (viz 5.1.4.1). Jelikož jsou vojínovi během ZVV udíleny rozkazy, které nemají složitou podobu a kontroverzní morální důsledky (jako např. „Běžte vypálit vesnici, která pomáhá nepříteli.“), tak instruktoři každé přílišné zpochybňování rozkazu vnímají jako neuposlechnutí. To vede k důsledkům např. v podobě trestu pro celou výcvikovou četou. Instruktoři tak dbají na rozvoj schopnosti rychle reagovat na přidělené rozkazy vyšší hodností (formální autoritou), díky čemuž může armáda v krizových situacích rychle a efektivně koordinovat svou činnost a reagovat na možná nebezpečí (Mikšík, 1964).

5.1.4 Základní rozvoj vojenských schopností (znalostí a dovedností)

U tohoto konstituentu se dostáváme k verbalizaci porozumění, které úzce souvisí s hlavním posláním celého ZVV. Vojenské schopnosti jsou totiž předpokladem pro výkon následné vojenské služby. Schopnost je v rámci této práce pojímána jako soubor teoretických znalostí o něčem nebo jako soubor praktických dovedností k výkonu něčeho¹⁷. Člověk samozřejmě může mít o něčem jak určité množství znalostí, tak může být schopný ono něco určitým způsobem vykonávat. Schopnost má tedy svou úroveň rozvinutosti a ZVV rozvíjí pouze základní úroveň vojenských schopností. Vojín tedy po skončení není „dokonalý“ voják, ale pouze voják připravený ke službě a pro navazují výcvik (Štrobl, 2019). Při tomto následném výcviku se však vojín již specializuje a dochází k rozvoji pouze určitých schopností potřebných pro výkon funkce, kterou si zvolil (např. funkci zdravotníka). Při ZVV se u vojína rozvíjí více vojenských schopností, které je možné považovat za základní (Dziaková, 2009). Vojín tedy potřebuje při ZVV rozvinout základní vojenské schopnosti alespoň na jejich **základní úrovni**. Tyto schopnosti bude potřebovat bez ohledu na svou následnou funkci, protože mu umožňují získat obecné porozumění armádě jako celku, která je složena z vojáků s rozdílným zaměřením. Jinými slovy jeden voják nemůže dosáhnout vysoké úrovně u všech vojenských schopností a efektivní ochrana vlastní země je možná pouze díky kooperaci specialistů. Každý z vojáků však musí mít porozumění pro činnost svých kolegů, aby se při službě zaměřoval především na výkon své funkce a dokázal efektivně využívat a navazovat na činnost svých kolegů (Pajer, 2013).

¹⁷ V tomto rozlišení se odráží koncepce deklarativního a procedurálního poznání (Sternberg, 2009), s kterým pracuje i Vermersch v teoretických základech EM (viz 1.1.1.2).

Samotné vymezení základních vojenských schopností je však velice složitou záležitostí, která je závislá na mnoha faktorech: aktuální politické situaci, technické vyspělosti armády, obecném strategickém plánu atd. (Balabán & Stejskal, 2007). V současnosti je ZVV v případě AČR koncipován tak, že pokrývá **základní schopnosti**, které jsem klasifikoval s přihlédnutím k Příručce vojáka AČR následovně: právní schopnost; fyzická schopnost; pořadová schopnost; zbraňová schopnost; zdravotní schopnost; ženijní schopnost; schopnost ochrany proti zbraním hromadného ničení; spojovací schopnost; topografická schopnost; schopnost přežití v přírodě; schopnost psychické odolnosti; taktická schopnost.

K rozvoji těchto schopností dochází u vojína mnoha různými způsoby. Vojín rozvíjí své teoretické znalosti na učebnách pod vedením instruktorů a jiných odborníků (vojenského psychologa, kaplana či vojenského právníka), při četbě Příručky vojáka AČR a studijních materiálů a rovněž při samotném praktickém nácviku souvisejících dovedností, kdy instruktoři praktickou činnost komentují a zasazují jí do širšího teoretického rámce. Praktické dovednosti jsou pak rozvíjeny činnostmi pod vedením instruktorů, která často vyžaduje specializované prostory jako např. překážkovou dráhu pro rozvoj fyzických dovedností či střelnici pro rozvoj dovedností související s manipulací se zbraní. Rozvoj rovněž vyžaduje mnoho rozličných nástrojů, s kterými se voják učí manipulovat: zbraň, polní lopatka, plynová maska, buzola atd.

Je patrné, že voják se tedy intenzivně učí novému, ale samotný **proces učení** není předmětem rozvoje. Tato schopnost se u nastupujících vojinů pouze předpokládá. Někteří vojini však nemusí být k tak intenzivnímu procesu učení připraveni a mohou mít problémy se v něm zorientovat. Podle mého názoru by alespoň částečný rozvoj schopnosti učit se měl být součástí ZVV. Např. v podobě jedné přednášky, která poskytuje praktické rady, jak proces učení efektivně zvládat. Jsem přesvědčený, že by to vzhledem k důrazu na samostudium při ZVV, vedlo k výraznějšímu rozvoji potřebných vojenských schopností vojína. Schopnost učit se však může být v současné době rychlého technologického rozvoje a proměn hrozeb (Balabán & Stejskal, 2007; Novák, 2016) rovněž považována za jednu ze základních vojenských schopností. Je zásadní pro přizpůsobování se novému a vojáci, kteří jsou schopni se efektivně učit, zvyšují obranyschopnost armády.

5.1.4.1 Právní schopnost

Vojín je hned od počátku seznamován s právními a vojenskými předpisy. Tím získává jeho chování stabilnější podobu v rámci vojenského prostředí a je předvídatelné v budoucích situacích (Dziaková, 2009; Laurence & Matthews, 2012). Rovněž se před vojínem otevírá

morální rozměr vojenské služby. Vojín se např. učí rozeznat oprávněné použití vojenské síly v případě bojové situace, kdy se musí vyhnout ohrožení života civilistů a zaměřovat svůj útok pouze na bojující vojáky nepřátelské strany. Usmrčení civilistů je trestný čin, který může v případě prokázání vést k příslušnému potrestání. Stejně tak se např. zakazuje jakkoli upravit zbraně, aby působily větší utrpení, než je nutné. Tyto a podobné právní ustanovení jsou v podstatě rozpracováním morálního boje, který by měl voják vést. Zde narážíme na skutečnost, že vojin by neměl být člověkem např. s disociaální poruchou osobnosti. K tomu napomáhá již samotný výběr vojinů (ten v případě AČR zajišťuje Ústřední vojenská nemocnice v Praze a Vojenská nemocnice v Olomouci a Brně), v jehož rámci rovněž probíhá důkladné psychologické vyšetření. Vojínem by se tedy neměl stát člověk s touhou zabíjet a páchat zlo druhým lidem. Před vojákem právě naopak stojí velice náročný úkol v případě nutnosti zabíjet. Zabití člověka je při normálně rozvinuté osobnosti vojáka v rozporu s jeho základními hodnotami a stává se tak často silně traumatizujícím zážitkem (Štrobl, 2019). Pozitivní pocity doprovázející eliminaci nepřítele, které pramení ze skutečnosti, že voják přežil a splnil vojenský úkol, mohou tento traumatizující zážitek dále prohlubovat. Voják cítí radost při něčem, co sám (i jeho sociální okolí) přirozeně odsuzuje. Voják si např. uvědomuje, že zabitý nepřítel mohl mít rodinu či být pouze mladým člověkem, který teprve vstupoval do fáze samostatného dospělého života. Voják tak po výkonu zabití stojí před nelehkým úkolem vyrovnat se s tím, co udělal, aby mohl pokračovat ve výkonu vojenské služby a bránit svou zemi (Štrobl, 2019).

Takovéto uvádění právních a vojenských předpisů do praxe nezažívá však vojin během ZVV – ten se neocitá ve skutečné bojové situaci, v které by musel např. rozlišovat mezi nepřítelem a pouhým civilistou a vést svůj útok pouze na prvního z nich. Z tohoto příkladu se tedy může zdát, že vojákova právní příprava je během ZVV především teoretická. Během výcviku však dochází i k jejímu uvádění do praxe. Instruktoři např. zajišťují, aby vojáci plnili předpis o vzájemném projevování respektu v AČR správně vykonaným salutováním. Vojáci tak musí rozeznat hodnotu člověka, kterého míjejí a salutovat jako první v případě, že má daný člověk vyšší hodnotu. Další příklad rozvíjení právní dovednosti během ZVV je možné nalézt v následující situaci: Výcviková četa stojí na okraji cesty uvnitř vojenského újezdu a jeden z vojáků si vyjme drobné odpadky, které měl v kapse svých kalhot. Tyto odpadky hodí do příkopu vedle cesty. Jiný z vojáků si toho všimne a prvního vojáka okřikne slovy „*Hej, voják je povinen chránit životní prostředí. Seber to!*“ Voják si pak bere odpadky zpět do své kapsy a odnáší je sebou. Takto dochází již v rámci ZVV k praktickému procvičování právních a vo-

jenských předpisů, které se postupem času zvnitňují. V tomto příkladu je navíc patrná skutečnost, že jednotlivý příslušníci výcvikové čety (viz 5.1.2) si vzájemně ovlivňují rozvojový proces nejen právní schopnosti, ale všech dalších vojenských schopností rozvíjených na ZVV.

Právní předpisy jsou tak během ZVV rozvíjeny jako znalost i jako praktická dovednost; celkově pak stojí za schopností rozeznávat morální povahu svých činů a snažit se po výkonu rozhodování realizovat to, co se jeví jako morálnější. Jinak řečeno, voják se již během ZVV učí chovat podle předpisů. Ty se samozřejmě nemusí vztahovat pouze k chování v boji či interakci mezi členy vlastní armády. Předpisy rovněž tematizují **nejdůležitější aspekty výkonu vojenské služby**. Voják je např. povinen neustále pracovat na svém rozvoji, protože díky extrémní náročnosti bojových situací je nutné, aby voják byl maximálně připraven (Bowles & Bartone, 2017; McNab, 2013; Stehlík 2017). Voják je tedy v podstatě povinen být maximálně aktivní během různých školení, přednášek a taktických cvičení (viz 5.1.4.12). V důsledku to znamená, že i voják, který pouze píše zprávu na telefonu během času určeného pro rozvoj potřebných vojenských schopností, porušuje své povinnosti. Samozřejmě za takového porušení není voják trestán oficiální cestou, ale narážíme na aspekt motivace pro výkon služby (viz 5.1.1) a vlastní odpovědnost za dodržování těchto povinností. Vnitřní motivace pro vstup do armády může stát i za vyšší snahou porozumět významu vojenských předpisů a většímu nasazení při jejich dodržování (Osiel, 2017). Samozřejmě voják toto dodržování vykonává spíše ve „slepém“ souladu se základním porozuměním daným předpisům a jeho vlastní morální úsudek se dostavuje až při výkonu následné služby. Jedná se o podobný proces jako v případě porozumění vojenské přísaze, kterou voják před ukončením ZVV musí složit (viz 5.1.5).

5.1.4.2 Fyzická schopnost

Fyzická schopnost představuje v podstatě **základ všech ostatních schopností**, protože odkazuje k úrovni pohybových možností vojína a bez pohybu se zbylé schopnosti neobejdou. Během výcviku dochází především k jejímu rozvoji v podobě zvýšení vytrvalosti, síly a rychlosti. Toho instruktoři dosahují pravidelnými ranními rozcvíčkami ve sportovním oděvu a obuvi. Voják rozvíjí svou fyzickou schopnost pod vedením instruktorů skrze běh a základní posilování s vlastním tělem – klik-vzpor, sed-leh, dřepy, přitahy (více o fyzické přípravě ZVV v AČR viz Smutek, 2008). Tím se zároveň připravuje na závěrečné přezkoušení, jehož součástí je rovněž zhodnocení úrovně fyzických schopností (viz 5.1.6).

Psychologicky zajímavým aspektem ZVV v AČR je realizace **přezkoušení fyzických schopností na začátku výcviku**. Jedná se o identické přezkoušení, které voják podstupuje na

závěr ZVV. Vojín má tak možnost zhodnotit své aktuální fyzické schopnosti již na počátku výcviku a v případě nesplnění požadovaných limitů má voják dostatek času, aby samostatně pracoval na rozvoji potřebných fyzických dovedností (např. na realizaci cviku klik-vzpor). Instruktory tímto počátečním přezkoušením zároveň zjišťují úroveň fyzických schopností celé výcvikové čety a mohou případně upravit pravidelné tréninky tak, aby rozvíjely dovednosti, které má většina čety na nejnižší úrovni.

Vojín se dále v rámci fyzické přípravy učí rozvíjet senzomotorickou koordinaci skrze absolvování **komplexní překážkové dráhy**. Pro většinu vojáků jsou podle mého názoru nejobtížnější překážky, které vyžadují rychlý a přesný pohyb v určité výšce nad zemí. Takovou překážkou je např. spojení několika dřevěných klád, které se nacházejí ve výšce přibližně dvou metrů. Na první z nich se voják dostane po žebříku a následně musí po cca 10 cm širokých kládách přejít na druhou stranu. Klády však nejsou v rovině, ale napojují se v různých směrech a v určitých případech jsou mezi nimi mezery, které voják musí překročit. Pohybová koordinace na úzkém prostoru klády s představou pádu vzbuzující strach je náročná a voják z počátku přechází klády velice pomalu. Velice rušivá, při soustředění na pohyb, bývá právě představa špatného kroku a pádu. Postupem času se však voják strachu zbavuje, soustředí se na správný pohyb a překážku překonává rychle. Voják se silným strachem z výšek však stojí před výzvou, na které musí pracovat mnohem více než ostatní. Takový voják může vyžadovat i zvýšenou podporu v procesu zvládání svého strachu ze strany čety a instruktorů. Je psychologicky zajímavé, že i takováto nevysoká překážka dokáže velice efektivně ukázat na případné problémy, které by mohl voják mít při výkonu následné vojenské služby.

5.1.4.3 Pořadová schopnost

Pořadová schopnost odkazuje by bylo možné v určitém smyslu rovněž pojmenovat jako vojenskou etiku. Voják se učí základní **standardizované postupy pro určité situace**, které ho čekají během následné služby. Příkladem může být vstup do místnosti k nadřízenému a žádost o řádnou dovolenou. Voják tak automaticky naučené dovednosti z civilního života musí přizpůsobit aktuálně platným předpisům. Jednoduchý vstup do místnosti se najednou stává komplexní činností, která má přesné fáze. Voják musí zaklepat, počkat na povolení ke vstupu, následně zavřít dveře, udělat krok směrem k nadřízenému či k nadřízeným v místnosti, postavit se do pozoru, identifikovat nadřízeného s nejvyšší hodností v místnosti, zasalutovat ve směru k němu s navázáním očního kontaktu, zahlásit se hodností a jménem, požádat o povo-

lení k promluvě atd. Je patrné, že základem pořadové schopnosti je kontrola vlastního chování v souladu s předepsanými pravidly pro určitou situaci.

Vojín si musí osvojit znalosti těchto pravidel a následně je začít užívat pro kontrolu svého chování. Vojín je z počátku zahlcen informacemi a jeho chování v nácvikových situacích je chaotické a rozhodně neodpovídá stanoveným postupům. Při rozvoji pořadové schopnosti jsou psychologicky zajímavé tzv. **nácviky výstupu ze tvaru**. Při nich výcviková četa stojí v předepsaném tvaru (obdélníkový tvar) před instruktorem. Ten vyvolává hodnoty a jménem jednotlivé vojíny, kteří mají standardizovaným způsobem vystoupit z tvaru a předstoupit před instruktora. Během těchto nácviků dochází k natolik komickým okamžikům, že se z čety ozývají „výbuchy smíchu“. Často se stává, že sebekontrolu ztratí i samotní instruktoři a rovněž se rozesmějí. Dochází pravděpodobně k tomu, že vojíni zatím neovládají standardizované vojenské pohyby (čelem vzad, vpravo bok atd.) ani jejich správné pořadí a stojícímu pozorovateli se zdá, jako by před sebou měl člověka, který se neumí pohybovat. Vystupující vojín se otáčí na špatné strany, při otočkách přepadává, křečovitě drží ruce podél těla při chůzi, protože je zapomněl uvolnit poté, co stál v pozoru atd. Zmiňují však komičnost (často vojáci smíchem začnou i brečet) těchto nácviků z toho důvodu, že velice stmelují výcvikovou četou (Laurence & Matthews, 2012; O'Neill, 2017). Vojíni na ně pak mohou vzpomínat, vybavovat si komické momenty a znovu zažívat návaly smíchu. Rovněž si každý z čety projde touto situací opakovaně a je pozorován při chybách. Tím vzniká mezi příslušníky výcvikové čety výraznější pocit rovnosti. Důležitá je však skutečnost, že instruktoři musí tuto uvolněnou náladu v četě nastavit. Pokud na smích z tvaru stojících vojínů vždy zareagují např. fyzickým trestem pro celou četou, tak tento psychologický fenomén přestává existovat. Vojín začíná prožívat nepříjemné napětí z očekávání, kdy bude vyvolán a své chyby může prožívat se silnějším pocitem trapnosti. Obecně platí, že vedení rozvoje pořadové schopnosti (zvláště v počátcích ZVV) za pomoci zátěžového pedagogického stylu (viz 5.1.3) může vést u vojína až k odporu k dané činnosti. To bude negativně ovlivňovat jeho výslednou schopnost, kterou bude potřebovat v mnoha situacích při následném výkonu vojenské služby.

5.1.4.4 Schopnost ovládat zbraň

Zbraň je ve vztahu k armádě možné vymezit jako nástroj pro efektivní výkon obrany země, které voják slouží. Za zbraň je tak možné např. považovat i počítač s příslušným softwarem v případě vojáka, který zajišťuje obranu kybernetického prostoru. Na ZVV se však voják běžně učí pracovat pouze se základními zbraněmi určenými pro přímý boj. Každá ar-

máda disponuje určitými zbraněmi a v případě AČR se (v omezené míře) stále provádí výcvik se spolehlivým samopalem vzor 58. Hlavní zbraní ZVV pak v současnosti představuje Útočná puška CZ 805 BREN. Za zbraň krátkou je pak užívána Pistole CZ 75 SP-01 PHANTOM či Pistole vzor 82. Rovněž dochází k výcviku v používání ručního časového obranného granátu F1.

Činnost se zbraní střelného typu může být rozdělena do tří základních kategorií. Jedná se o technickou údržbu zbraně, nošení a ochranu zbraně a taktickou manipulaci se zbraní. **Technická údržba zbraně** učí vojína základům zbrojářské práce, jejímž smyslem je udržet zbraň funkční a maximálně výkonnou. Vojín se tedy učí zbraň rozkládat na základní části, tyto části se učí pojmenovávat a následně správnými prostředky a postupy tyto části čistit. Samozřejmě se rovněž učí zbraň opět sestavit dohromady. Voják se učí o zbraň starat a k důkladnému čištění dochází zvláště po jejím použití při cvičné či ostré střelbě (viz níže). Během manipulace se zbraní dochází k zanášení jejích hlavních částí spáleným střelným prachem, hlinou či se na ní vytváří rez např. v důsledku deště. Funkční zbraň je nutným předpokladem pro plnou bojeschopnost vojáka. Komplikace při reálné bojové situaci, která může vést až k úmrtí či zranění vojáka či jeho kolegů, je právě selhání zbraně v důsledku její neadekvátní údržby (Brookesmith, 2005). Z tohoto důvodu je během ZVV kladen důraz na rozvoj základních znalostí o technické stránce zbraně a schopnosti její údržby. Vojáci během jednoho výcvikového týdne mohou přidělené zbraně čistit i několikrát a vždy musí svou zbraň přinést na kontrolu instruktorům. Ti posoudí čistotu jednotlivých částí a rozhodnou, jestli musí voják zbraň přechistit, nebo je již v adekvátním stavu, který zaručuje její funkčnost při následném užití.

Zbraně jsou v dnešní době na velice rozvinutém stupni technického rozvoje a jako takové představují vysoce smrtelné a drahé nástroje (Ryan, Mann, & Stilwell, 2014). Z tohoto důvodu vyžadují **zvýšenou ochranu** a voják se učí zbraň neustále nosit při sobě. Pokud si ji potřebuje odložit, tak by měla být v jeho dosahu a nikdy by s ní neměl ztrácet vizuální kontakt. Jedinou možností je požádat kolegu, aby se zaručil za kontrolu zbraně po dobu jeho nepřítomnosti, nebo ji uložit ve střeženém zbrojím skladu. Instruktoři pak rozvíjí tuto schopnost ochraňovat svěřenou zbraň mnoha různými způsoby. Zajímavý je např. způsob, který využívají, když vojáci dostanou za úkol v rámci ženijní přípravy vybudovat okop pro ležícího střelce. Při této fyzicky náročné činnosti vyžadující rovněž kognitivní procesy (viz 5.1.4.6), mají vojíní odloženou zbraň na svůj dosah. Ti však často během ZVV nejsou na svou zbraň „napo-

jeni“ a nekontrolují si ji občasným pohledem. Instruktor tak obchází jednotlivé kopající vojiny a vždy vyzkouší sebrat jejich odloženou zbraň. Pokud voják nezareaguje, tak tuto zbraň začne tiše rozkládat a vyjme z ní určitou důležitou součást. Pak zbraň opět složí a vrátí na místo, kde ji měl voják odloženou. Ten následně zjišťuje (někdy až při následné technické údržbě zbraně; viz výše), že mu chybí určitá součást jeho zbraně. Tuto skutečnost jde často se strachem (voják plně odpovídá za svěřenou zbraň) nahlásit instruktorům. Ti mu vysvětlí způsob, jak o součást zbraně přišel a objasní mu význam ochrany zbraně. Následně vojínovi vrátí příslušnou součást a uloží mu trest rozvíjející jeho fyzické schopnosti např. určitý počet opakování cviku klik-vzpor. Tak dochází k vzniku komplexní vzpomínky, která slouží jako poučení a rozvoj základní vojenské schopnosti snižující riziko, že voják o svou zbraň přijde nebo s ní začne manipulovat nepověřená osoba (např. děti, které by se z nějakého důvodu mohli pohybovat ve vojenském újezdu, kde ZVV probíhá).

Výše zmíněné povědomí o poloze zbraně, např. při budování okopu, je již určitým přechodem k **taktické manipulaci se zbraní** (Ryan, Mann, & Stilwell, 2014). Ta označuje používání zbraně ve cvičných či reálných bojových situacích. Samotným základem tohoto typu činnosti se zbraní je bezpečnost. Jak bylo napsáno výše, zbraně představují nástroje s velice rozvinutým potenciálem pro působení zranění či úmrtí. Tento účel mají však splňovat ve vztahu k tomu, kdo je považován za bojujícího nepřítele (viz 5.1.4.1). Zbraně se však mohou „obrátit“ proti vojínovi samotnému, jeho kolegům či instruktorům. Jinak řečeno může nesprávná manipulace se zbraní vést ke zranění či úmrtí v rámci vlastní armády. Z tohoto důvodu je první rozvíjená a získaná schopnost vojína během ZVV ve vztahu ke svěřeným zbraním tzv. **bezpečnostní stereotyp**. Jedná se o postup, kterým se voják může přesvědčit o stavu své či jakékoli jiné zbraně. Jeho smyslem je především důkladná a opakovaná kontrola nábojové komory, kde může zůstat náboj i po vyjmutí zásobníku a provedení mířené „rány jistoty“ (stisknutí spouště u natažené zbraně) do prostoru, kde by v případě výstřelu nedošlo ke zranění živých objektů (např. člověka či zvířete) ani techniky či materiálu (např. vozidla či batohu). Užití slova stereotyp pro označení tohoto procesu bylo vybráno pravděpodobně z toho důvodu, že voják má být schopen realizovat jeho výkon automaticky a vždy, když přebírá zbraň, kterou si sám nekontroloval. Bezpečnostní stereotyp je pravděpodobně jedinou dovedností, kterou si voják během ZVV dokáže plně zautomatizovat. Díky tomu ji dokáže dělat rychle a přesně bez účasti plného uvědomění. Při plnění vojenských úkolů je právě tato automatizace základem vojákova efektivního fungování (Dziaková, 2009; Laurence & Matthews, 2012;

Štrobl, 2019). Jiné dovednosti jsou však během ZVV rozvinuty na základní úrovni a jejich automatizace se musí dosáhnout při pokračujícím výcviku (viz začátek oddílu 5.1.4)

Díky nebezpečnosti zbraní musí rovněž vojín před **ostrými střelbami** projít důkladným cvičením bez ostré munice. Při tomto cvičení dochází k opakovanému nácviku postupu, kterým probíhají samotné ostré střelby. Vojín pod dozorem instruktorů vykonává vše jako při ostrých střelbách, ale používá náboje bez střelného prachu. Jedná se komplexní několika fázový proces, při kterém dochází k určení palebných stanovišť, přesun na příslušné stanoviště, nabíjení zbraní, realizaci samotné střelby a provedení bezpečnostního stereotypu. První ostré střelby na ZVV představují pro většinu vojáků první zkušenost s opravdovým použitím zbraně. Ta je spojena s různým očekáváním a často je přítomna emoce strachu z pochybení. Tento strach může být prohlouben skrze neadekvátní užití techniky zátěžového pedagogického stylu při nácviku ostrých střelb. Instruktoři (stejně jako vojín) si uvědomují, že chyba při manipulaci cvičících může vést právě ke zranění či úmrtí i někoho z nich. Podle mého názoru je v případě nácviku střelb vyšší riziko, že instruktoři v důsledku vlastního strachu začnou neadekvátně používat zátěžového pedagogického stylu (viz 5.1.3). Je přirozené, že instruktoři mají strach i o své zdraví (budou organizovat střelby s vojáky, kteří střílí většinou poprvé v životě), ale při samotném nácviku jim riziko ještě nehrozí. Samotná zbraň i manipulace s ní je pro většinu vojáků zcela nová a vyžaduje velice jemnou motoriku a přesné hmatové i vizuální vnímání. Podle mého názoru instruktoři zvyšují šanci na bezpečný průběh ostrých střelb, když vojákovi poskytnou do prvních střelb na učení bezpečné manipulace klid a podporu. Užitím technik zátěžového pedagogického stylu (např. poukazováním na neúspěch či křikem při předávání instrukcí) naopak zpomalují proces učení bezpečné manipulaci a vytváří ve vojákovi silný strach z možného selhání při ostrých střelbách. Při samotném počátku nácviku střelb je na učení především potřeba klid, aby se nové pohyby a způsoby zaměřování vnímání mohli vůbec vytvořit. Užití tohoto zátěžového stylu se jeví jako adekvátní možnost po rozvoji psychické odolnosti po opakovaném, klidném a podporujícím nácviku bezpečné manipulace se zbraní. To může vojáka uvést do napětí, v kterém se ukáže, jestli dokáže již více méně automaticky správně manipulovat se zbraní, aby neohrozil sebe ani své kolegy a využil zbraň pro eliminaci cvičného nepřítele (terčů).

Samotné střelby jsou vždy přizpůsobeny potenciálu zbraně, s kterou se voják učí zacházet (Brookesmith, 2005). Např. střelba z pistole vzor 82 je realizovaná na krátkou vzdálenost v rámci desítek metrů, protože účinný dostřel této zbraně je do 50 metrů. Střelba se realizuje

na plechové nebo papírové terče, které mají siluetu lidské postavy. Voják tak cvičí střelbu na objekty, které připomínají člověka, což by mělo vést k **přiblížení cvičné bojové situace k situaci reálného boje**. Voják by tak měl být lépe připraven vést palbu na živé objekty než v případě, že by při ZVV docházelo k nácviku střelby na objekty bez jakéhokoli podobnosti k postavě lidského člověka (Štrobl, 2019). Ostré střelby se během výcviku několikrát opakují a jsou rovněž předmětem závěrečného hodnocení (viz 5.1.6). První ostré střelby jsou však během ZVV nejdůležitější a je s nimi spojeno (zejména ze strany vojáků, kteří budou střílet poprvé) i nejvíce očekávání a nejvyšší riziko případného selhání. Podle mého názoru nebude chybovost při následných střelbách na ZVV již tak vysoká. Chyb se spíše vojín dopustí při výkonu následné vojenské služby, kdy může neustálým opakováním střelby nabýt zdánlivého pocitu bezchybnosti. Díky němu může opominout některý úkon, a dopustit se tak chyby (Kennedy & Zillmer, 2006).

Ostré střelby jsou i nejkompexnějším cvičením pro rozvoj schopnosti taktické manipulace se zbraní. Během ZVV však dochází k dalšímu rozvoji znalostí a praktických dovedností související s ovládáním zbraně. Jedná se např. o taktickou manipulaci se zbraní při **útku na nepřítele za pomoci přískoků** či při výkonu patroly (více viz 5.1.4.12). Využijí příklad s útokem přískoky na 500 metrů vzdáleného nepřítele. Tento útok realizuje družstvo složeného ze šesti vojáků. Vojáci se pravidelně střídají v tom, kdo je zrovna v pohybu směrem k nepříteli a kdo vede krycí palbu. Vojín se tedy učí, jak správně se zbraní zalehnout, aby např. nenabral zeminu do hlavně. Jak mít na zbraní upravený nosný popruh, aby ji mohl ihned využít pro palbu a mohl s ní pohodlně mířit. Dále se učí, kdy je potřebné odjistit zbraň a kdy naopak zajistit, jak se zbraní vstávat a jak ji nést, aby neohrozil sebe ani kolegy. Např. obecně platí pravidlo, že když se voják se zbraní pohybuje a nevede palbu, tak má zbraň zajištěnou a prst mimo spoušť. Opět se tedy voják učí několika různým pohybům, které se musí následně propojit dohromady. Jedná se o znalost, kterou je snadné rychle získat, ale dovednost, kterou je možné ovládnout pouze opakovaným nácvikem. Potřebného opakování není během ZVV z časových důvodů dostatek. Toto platí o většině potřebných vojenských dovedností. Jsou během ZVV spíše vyzkoušeny a ovládnuty v základním provedení, ale voják neodchází ze ZVV jako plně připravený pro jejich výkon (Štrobl, 2019). Odnáší si však zautomatizovaný bezpečnostní stereotyp, který výrazně snižuje riziko zranění uvnitř vlastní armády (viz výše).

Rozvoj znalostí a dovedností se netýká pouze střelných zbraní, ale rovněž výbušnin. Vojáci jsou během ZVV např. cvičeni v **hodu granátu**. Tento nácvik probíhá z okopu, který po-

skytuje dostatečnou ochranu před následným výbuchem. Před hodem ostrého granátu rovněž probíhá dlouhý a opakovaný nácvik. O něm platí to stejné jako bylo napsáno výše v případě střelné zbraně. Samozřejmě se odlišuje konkrétní provedení správné manipulace. Na tomto místě je možné zmínit psychologicky zajímavý fakt, že manipulaci se zbraněmi ovlivňují behaviorální vzorce, které voják mohl získat ještě před zahájením ZVV. Ty mohou být někdy velice nebezpečné, což se ukazuje právě při manipulaci s granáty. U většiny vojáků je přítomný vzorec získaný pravděpodobně při tělesné výchově v rámci školního vzdělávání. V rámci tělesné výchovy dochází k nácviku hodů s kriketovým míčkem či koulí. Při tomto nácviku se člověk rychle naučí pohledem sledovat odhozený objekt a místo jeho dopadu. Činní tak např. z toho důvodu, že chce porovnat svůj výkon s výkonem spolužáků atd. Je však patrné, že sledování místa dopadu u ručního granátu není žádoucí. Když si uvědomíme, že smrtící zóna v okolí granátu F1 je 100 metrů a zraňující účinek až do 200 metrů, tak sledování výbuchu by mohlo mít fatální následky. Voják tuto teoretickou znalost má. Zná nebezpečnost granátu a rovněž i postup, jak se po odhození granátu zachovat (okamžitě se schovat). Většina vojáků však stejně při nácviku letící granát sleduje a napjatě čeká, kam dopadne. Tohoto zvyku se musí před samotným ostrým hodem zbavit.

5.1.4.5 Zdravotní schopnost

Voják se rovněž učí základům první pomoci a ty následně vztahuje k bojovým situacím. Pod vedením instruktorů prochází základní zranění, která se v takové situaci mohou stát a učí se způsobům, jak na ně reagovat. Pravděpodobně z toho důvodu, že se nepředpokládá okamžité nasazení vojáků po dokončení ZVV (Štrobl, 2019), má zdravotní příprava především teoretickou podobu. Voják může vstupovat do armády bez toho, aniž by důkladně zvážil rizika vojenského povolání. Zdravotní příprava je pak do určité míry o tematizaci těchto rizik. Jejich případné uvědomění může voják uvést i do stavu pochybování o svém rozhodnutí stát se vojákem (viz 5.1.1). Zdravotní přípravné aktivity však standardně neobsahují prezentaci názorného materiálu (videa, obrázky, zvukové záznamy atd.), které by voják plně konfrontoval se zraněním při vojenské službě. Voják tedy není připraven psychicky čelit vlastnímu zranění, ani zranění svých kolegů. Náročnost takové situace může vést až ke ztrátě sebekontroly, bez které voják nebude schopen užít získané znalosti a dovednosti (Kennedy & Zillmer, 2006). Na tento nedostatek ZVV dokáže reagovat psychologická intervence představená v oddíle 5.2.

5.1.4.6 Ženijní schopnost

Tato schopnost učí vojáka základům vojenské práce s terénem, aby došlo ke zvýšení bojové síly vlastní armády a oslabení nepřítele. Základní rozvíjenou dovedností na ZVV je **budování okopu pro ležícího střelce**. Voják užívá nástroje polní lopatky, aby v zemi vyhloubil prostor, který má stanovená rozmezí jeho jednotlivých částí. Pouze při jejich dodržení dochází k tomu, že vzniklý okop poskytuje vojínovi dostatečnou ochranu v případě útoku nepřítele. Jedná se o fyzicky náročnou činnost, při které rovněž musí být využívány kognitivní procesy ke správnému rozvržení okopu a dodržení jeho stanovených parametrů.

V případě mého ZVV bylo budování okopu psychologicky zajímavou událostí. Půda, kterou nám instruktoři určili pro budování okopu se ukázala jako naprosto zmrzlá. Po dlouhé době (výrazně překračující stanovené limity AČR pro zbudování okopu) neměl nikdo z výcvikové čety zbudovaný okop, který by mohl střelci poskytnout ochranu proti útoku nepřítele. Ve většině případů se jednalo pouze o mělký prostor, který splňoval pouze parametry určené pro jeho obvod. Jeden z vojáků dokonce výrazně ohnul list lopatky. Instruktoři s námi sdíleli, že během své kariéry podobně zdeformovanou lopatku neviděli. Toto ženijní cvičení je důležitým příkladem fenoménu nečekaného vývoje událostí.

Nečekaný vývoj odporující plánům je nedílnou součástí každého operačního nasazení vojáků (Kennedy & Zillmer, 2006; McNab, 2013; Ryan, Mann, & Stilwell, 2014; Stehlík 2014). Konfliktní či obecně krizová situace (např. povodně) se neustále proměňuje a vojáci i jejich velení se těmto změnám musí přizpůsobovat. Nečekaný vývoj událostí zažije zpravidla i voják během ZVV a je velice důležité, jak mu ho instruktoři objasní. Nečekanost, která naruší plány může být instruktory brána jako zdroj frustrace. V případě budování okopů např. jeden z instruktorů komentoval výsledek této přípravné aktivity tak, že jsme se dostatečně nesažili a příčinu neúspěchu spatřoval v nás samotných. Voják však takovým slovům nebude věřit, když si dobře uvědomuje, že stejně špatného výsledku dosáhl i zbytek jeho čety. I kdyby se jednalo o použití zátěžového pedagogického stylu (poukazování na neúspěch; viz 5.1.3) a nikoli o uvolnění instruktorovy frustrace z neúspěchu, tak je toto použití neadekvátní. Druhý z instruktorů však spatřoval příčinu spíše v objektivních danostech. A snažil se ukázat na to, že podobně nečekané situace se během vojenské služby dějí neustále a že je nutné na ně reagovat. Využil tedy vzniklou situaci, aby u vojáků rozvíjel schopnost psychické odolnosti tím, že frustrující událost označil za normální a přisoudil jí možné řešení. Technika *nečekané aktivity* patří k zátěžovému pedagogickému stylu (např. neohlášená noční kontrola uklizenosti

pokojů či nečekané fyzické cvičení) systematicky připravuje vojáky na nečekaný vývoj událostí, s kterým se budou setkávat při následném výkonu vojenské služby.

5.1.4.7 Schopnost ochrany proti zbraním hromadného ničení

Během ZVV dochází k rozvoji mnoha teoretických znalostí ve vztahu ke zbraním, které mají silný, resp. plošný ničivý účinek. Jedná se o jaderné, biologické a chemické zbraně. Vojín se však učí především dovednosti ovládat nástroj **plynové masky**. Její samotné nasazení, které je předmětem praktické části závěrečného přezkoušení, představuje komplexní proces. Vojín se musí na povel „plyn“ naučit okamžitě zastavit dýchání a zavřít oči. Přitom již sahá pro masku, kterou si následně musí nasadit a správně upevnit. Správné upevnění je takové, že do masky vzniká vzduch pouze přes filtr a nikoli případnými mezerami mezi maskou a obličejem. Na celý proces má pouze několik vteřin.

Tuto dovednost však vojín získává poměrně rychle skrze opakování. Pro vojína však může představovat problém to, aby dokázal v plynové masce fungovat při výkonu jiných aktivit. Jak je patrné z popisu mé vzpomínky na Temný tunel (viz fáze AE-3 a AE-4), vojín může zažívat pocit dušení. Masku rovněž působí silným tlakem na určité části hlavy vojína, např. spánky. Po krátké době může tento tlak přecházet v intenzivní bolest. Vojín během ZVV funguje v masce vždy po krátký čas (maximálně desítky minut), a přesto u vojína může dojít, že v masce nedokáže dokončit danou aktivitu. Na ZVV v AČR se maska nejčastěji užívá v případě taktického cvičení nazvané *Cesta ohně* a cvičení *Dráha bojovníka* (viz 5.1.4.12). Z psychologického hlediska však voják musí (stejně jako v případě nasazení plynové masky) pouze opakovat své fungování v plynové masce, dokud nedojde k vytvoření požadovaného návyku. Jak vyplývá z rozhovoru s instruktorem z protichemických jednotek AČR, vojín se během následné služby může dostat do situace, kdy nebude v masce fungovat v rámci desítek minut, ale v rámci hodiny.

5.1.4.8 Spojovací schopnost

V rámci rozvoje spojovací schopnosti voják získává znalosti o možnostech vojenské komunikace a technice, která ji umožňuje. Každý vojín má následně možnost zkoušet pracovat s VKV rádiovou stanicí RF-13 a rozvíjí svou dovednost realizovat vojenský rozhovor, který má svou přesnou strukturu. Na tomto místě je možné tematizovat psychologicky relevantní fenomén vojenské služby, na který je vojín do určité míry rovněž připravován během ZVV. Tímto fenoménem je **funkční zástupnost**. O funkční zástupnosti jsem začal přemýšlet,

když jsem zpracovával momenty přesunu po vojenském újezdě. Instruktoři dali za úkol celé četě, aby se samostatně přesunula na určité místo. Jeden z vojinů byl určen jako velitel pochodu a ten si určil člověka, který ponese radiostanici a bude mu pomáhat s udržováním komunikace s instruktorem. Tento instruktor byl v pozici nadřízeného vojína-velitele a řídil celý pochod. Vojín-velitel si dále určil člověka, který bude zajišťovat orientaci v prostoru a povede celou četou na určené místo. Během přesunu jsme však ztratili kontakt s velícím instruktorem a rovněž jsme v důsledku nerozvinuté topografické schopnosti (viz 5.1.4.9) vojína-navigátora zabloudili.

Vojín-velitel tak najednou nebyl schopen přijímat rozkazy a sám musel zastoupit instruktora v udílení rozkazů. Vojín organizující orientaci v prostoru již odmítl dále pokračovat ve vedení čety a tuto funkci musel přebrat jiný vojin. Zde je patrný onen fenomén funkční zástupnosti: Jeden z vojáků není schopen vykonávat určitou funkci a jiný voják musí být připraven tuto funkci přebrat v rozsahu, který umožňují jeho schopnosti. V rámci následné vojenské služby může např. dojít k situaci, že velitel je zraněn či zabit a velení musí přebrat voják s druhou nejvyšší hodností. Vojín je připravován na funkční zástupnost právě tím, že u něj dochází k rozvoji základních vojenských schopností a není od počátku specializován na určitou funkci (viz úvodní část 5.1.4). Vojín si tak zkouší např. i velet, aby získal alespoň základní dovednost v organizování většího počtu lidí. Pouze díky funkční zástupnosti je možné, aby armáda efektivně reagovala na neustále se měnící podmínky v krizové situaci (založeno na osobním rozhovoru s instruktorem Aktivních záloh).

5.1.4.9 Topografická příprava

Vojín se během ZVV učí pracovat s mapou, aby se při následném výkonu vojenské služby mohl kontrolovaně a efektivně (z pohledu vojenského úkolu) pohybovat v prostoru. Určování polohy je rovněž důležité např. při udávání polohy nepřítele pro následný letecký útok (Brookesmith, 2005). Vojín se nejprve učí porozumět vztahu mapy k reálnému prostoru (měřítko, souřadnicové systémy atd.) a následně se rozvíjí dovednost určování vzdáleností mezi určitými body na mapě a určování místa podle souřadnicového systému MGRS¹⁸. Z mého pohledu však nedochází během ZVV k rozvoji dovednosti **využívání mapy při orientaci v prostoru**. Bez této dovednosti je topografická schopnost pro vojenské účely nedostačující (Ryan, Mann, & Stilwell, 2014).

¹⁸ Základní informace o systému MGRS: https://en.wikipedia.org/wiki/Military_Grid_Reference_System

Vojín se potřebuje naučit určovat vztah mezi reálnými místy v prostoru a jejich odrazem na mapě. Díky abstraktnosti symbolů na mapě je např. možné označení kopce vztáhnout k mnoha kopcům, které vojín před sebou vidí. Určení vztahu mapa-reálný prostor je náročný kognitivní výkon, kdy musí dojít k využití všech informací, které mapa poskytuje a uvést je do vzájemného vztahu s tím, co vojín reálně vnímá. Během orientace v prostoru je tak možné dopustit se mnoha chyb tím, že je přehlédnuta určitá kontextuální informace. Vojín např. potřebuje dosáhnout vrcholu určitého kopce. V dálce vidí kopec a správně odhadne, že má přibližnou výšku 500 m. n. m. Takto vysoký kopec se nachází vyobrazený i na mapě a je přesně tím, na který se potřebuje dostat. Vojín však opomine vzít v potaz, že vedle vnímaného kopce je další menší kopec. Ten již není zanes na mapě. Vojín špatně ustanovil vztah mapa-realita. Díky tomuto opomenutí se vojín vydá na kopec, který považuje za cílový. Skutečný cílový kopec se však nachází přesně za jeho zády.

Vojín se může rovněž dopustit chyb tím, že ztratí sebekontrolu, přestane pozorně určovat vztah mapa-realita, a to vše z důvodu **potřeby být co nejrychleji v cílovém místě**. Vojín se urychleně a nepřesně rozhodne považovat určité místo v reálném prostoru za bod na mapě, protože tento bod je např. blízko cílového bodu. To pro něj znamená, že už nebude muset pokračovat v dlouhotrvající a vyčerpávající chůzi, dosáhne cíle a bude mít možnost si odpočinout. Ve skutečnosti se však vydá na špatné místo a svůj pochod si ještě prodlouží. Představa konce může tedy být příčinou chyb při orientaci v prostoru. Vzhledem ke kognitivní náročnosti určování vztahu mapa-realita se bude vojín dopouštět více chyb, pokud bude mít limitovaný čas na splnění úkolu, ke kterému potřebuje využít své topografické schopnosti.

Rozvoj této dovednosti je do velké míry ponechán až pro navazující výcvik vojína při vojenské službě. Podle mého názoru by však měl vojín dovednost určování vztahu mapa-reálný prostor rozvíjet samostatně. Může si totiž zajistit dostatek času a klidu na tuto kognitivně náročnou aktivitu. Takovéto ideální podmínky není možné zajistit během ZVV a často ani během navazujících vojenských cvičení. **Samostatný rozvoj** vojenských schopností je důležitou součástí ZVV i následné vojenské služby a částečně vyplývá z povinnosti vojáka připravovat se k obraně republiky (Dziaková 2009). Žádné cvičení není koncipované takovým způsobem, aby přesně rozvíjelo ty schopnosti jednotlivce, které by to nejvíce potřebovaly (Kennedy & Zillmer, 2006). Vojín musí svá slabá místa identifikovat a věnovat jim již při ZVV větší pozornost, aby následně prošel u závěrečného přezkoušení. Zde narážím rovněž na

užitečnost vojenského psychologa. Ten může formou koučování podporovat vojína v samostatném rozvoji potřebných schopností (Kreim, Bruns & Völker, 2011).

5.1.4.10 Schopnost přežití v přírodě

Schopnost přežití se u vojína rozvíjí především skrze nácvik rozdělávání ohně, budování přístřešku pro přenocování a samostatnou přípravu jídla v polních podmínkách (např. samostatné zpracování kuřete a jeho příprava na ohni). Na teoretické úrovni se dozvídá, jak se chovat v situacích, v nichž by byl voják odkázán pouze sám na sebe a obklopen přírodou. Taková situace může nastat poté, co voják uteče ze zajetí nepřítele či v důsledku havárie dopravního prostředku skončí daleko od své jednotky. Během teoretické přípravy je kladen důraz na předání znalosti, že pro přežití v přírodě je nejdůležitější samotná vojínova **vůle k přežití** a nikoli vybavení, které u sebe má. Pokud se voják rozhodne přežít a bude o to usilovat, tak se vysoce zvedá šance, že skutečně přežije. A to i v situaci, kdy přijde o všechny materiál a bude mít pouze oblečení. Během ZVV jsem nebyl o pravdivosti tohoto tvrzení moc přesvědčen, ale kazuistiky krizových situací v přírodě a názory odborníků na přežití ho podporují (Fowler, 2008; Gonzales, 2003; Leach, 1994; Ripley, 2008; Siebert, 1996; 2005).

Jednoduchým a efektivním rozvojem schopnosti přežít je **pojídání hmyzu**. Instruktoři často během nějaké fáze ZVV přinesou např. moučné červy a ty vojín musí sníst. Konfrontuje se tak s potravou, na kterou není zvyklý a v důsledku své výchovy k ní může pociťovat silný odpor. Tento odpor je však pouze naučený a hmyz sám o sobě představuje plnohodnotný zdroj energie (Hartmann & Siegrist, 2016). V situacích skutečného přežití by mohl tento odpor způsobit to, že by voják nevyužil zdroje potravy, který se mu nabízí.

Technika zátěžového pedagogického stylu **vystavení klimatickým vlivům** (viz 5.1.3) má (vedle pozitivního vlivu na rozvoj schopnosti psychické odolnosti) pozitivní vliv na formování schopnosti přežití v přírodě. Pouze v malém počtu případů je počasí takové, aby v krizových situacích usnadňovalo vojákovu cestu zpět ke své jednotce (Fowler, 2008). Instruktoři záměrně realizují aktivity za špatného počasí, aby se voják naučil fungovat při vysokých a nízkých teplotách, silném větru či dešti. Rozvoj této dovednosti je do určité míry závislý na ročním období, v kterém vojínův ZVV probíhá. Voják se učí, jak neztrácet energii např. prostřednictvím neadekvátního oblékání, když potřebuje za špatného počasí podávat výkon. Během mého zimního ZVV bylo např. nutné stále zvažovat, kolik vrstev vojína uchrání před větrem a mrazem a zároveň nepovede k přehřátí organismu při podávání fyzického výkonu. Pokud se voják oblékl příliš, tak i během krátkého běhu s výstrojí a výzbrojí měl ob-

lečení zcela propocené. Ztrácel tak drahocennou vodu a rovněž se vystavoval většímu riziku prochladnutí při následné pauze, kdy jeho mokré oblečení začalo promrzat. Vojín se během ZVV může naučit např. to, že při očekávání výkonu si oblékne menší počet vrstev. Nedochází pak k výraznému přehřátí organismu. Pokud voják následně očekává delší odpočinek, tak si na sebe může obléknout dodatečné oblečení, které si přibalil do batohu.

5.1.4.11 Schopnost psychické odolnosti

Psychickou odolnost označuji jako schopnost, protože ji nepovažuji za nic stabilního, co by voják nemohl dále rozvíjet. Psychická odolnost je schopností ve stejném smyslu jako zbývající výše představené vojenské schopnosti. Skládá se z teoretických znalostí a praktických dovedností, jak být psychicky odolným a zvládnout náročné krizové situace (Leach, 1994). Jako příklad mohu uvést to, co prezentoval vojenský psycholog mé výcvikové četě během jedné z přednášek. Teoretická znalost, kterou vojínům předal může být verbalizována následovně: „K tomu, aby voják mohl zvládat těžké situace, potřebuje být v kontaktu se svým prožíváním. Není možné, aby pouze „slepě“ usiloval o splnění vojenského úkolu. Toto „slepé“ usilování o splnění může vést k selhání v důsledku přecenění vlastních schopností vojína. Doporučením je používat určitou představu pro porozumění tomu, co aktuálně voják prožívá, např. představu otáčkoměru z automobilu. Ten graficky vyjadřuje oblast efektivního fungování motoru a oblast fungování, při němž může dojít k jeho zničení – červeně vyznačená oblast vysokých otáček. Voják si takovou představu může vztáhnout k vlastnímu prožívání a zeptat se sám sebe: *„Na jaké psychické otáčky aktuálně funguji?“* To mu pomáhá vojínovi zhodnotit, jestli je jeho výkon dostatečně vysoký, nebo se již dostává do stavu přetížení. Ve stavu přetížení pak hrozí vysoké riziko selhání, pokud bude nadále pokračovat v činnosti. Takového uvědomění je základem pro to, aby voják mohl efektivně fungovat a plnit vojenské úkoly.“ Tento popis není ničím jiným než verbalizovanou znalostí, která sama o sobě neznamena, že ji voják dokáže využívat. Jinými slovy tato znalost sama o sobě není dovedností. Voják nyní musí sám usilovat o využití této znalosti v reálných situacích, a začít tak formovat svou dovednost uvědomování si svého prožívání a jeho zhodnocení ve vztahu k výkonu a chybám, kterých se může dopustit.

Výše uvedenou znalost a na ní se zakládající dovednost uvádím z toho důvodu, že podle mého názoru představují **základ schopnosti psychické odolnosti**. Voják často vstupuje do ZVV s mylným přesvědčením, že musí vše ustát. Toto přesvědčení však spíše brání potřebnému rozvoji psychické odolnosti a jejímu využívání při ZVV i při následné službě.

Voják je pouze člověk a jako takový má jeho psychická odolnost přirozené limity. Výše zmíněné mylné přesvědčení tak brání v kontaktu s vlastním prožíváním vojína a jeho pravdivému či autentickému porozumění. Vojín pak může v situaci vysoké zátěže popírat své vyčerpání, čímž zvyšuje riziko svého selhání (Kennedy & Zillmer, 2006). To se při ZVV nejčastěji projevuje jako fyzické zranění, jakým je např. vymnutý kotník. Může však dojít k chybám, které mají větší následky. Např. při ostrých střelbách může vojín v důsledku svého vyčerpání způsobit život ohrožující zranění sobě či svým kolegům.

Na tomto místě mohu ocenit jednoho ze svých kolegů ze ZVV, který před počátkem ostrých střelb informoval instruktory, že se cítí slabý, motá se mu hlava a raději by počkal, než tento stav vyčerpání přejde. Instruktoři mu vyhověli, vojín přišel o část ostrých střelb a zapojil se až do druhé části. Podle mého názoru odpovědně zhodnotil svůj stav a nenechal se ovlivnit předsudkem, že voják musí vše zvládnout. Připustit slabost v kontextu armády vyžaduje v některých případech více odvahy, než pokračovat ve výcvikové či obecně vojenské činnosti.

Vojín (i voják) by tedy měl stavět svou schopnost psychické odolnosti na této základní dovednosti, která zajišťuje bezpečnost pro něj samotného i jeho kolegy. Vojín však potřebuje **posouvat hranice** toho, co je schopný vydržet. Jinými slovy by vojín neměl vždy, když začne pociťovat nepříjemné emoce, vyhodnotit, že už nemůže v činnosti dále pokračovat. Vojín se musí naučit velice pečlivě rozlišovat mezi tím, kdy již hrozí vysoké riziko selhání, a kdy může i přes negativní emoce v činnosti dále pokračovat. Pouze tím, že si dovolí být na „hranici svých možností“ může procvičovat další dovednosti nutné ke zvládání krizových a náročných situací (Leach, 1994; Ripley, 2008; Siebert, 1996).

Vojín projde během ZVV alespoň jednou **krizovou situací**, kdy se dostává na hranice svých možností (dostává se do stavu psychické krize) a zvažuje, jestli má v dané činnosti (či dokonce celém výcviku; viz 5.1.1) dále pokračovat. Detailním popisem takovéto krizové situace je zpřesněná AE-deskripce mé vzpomínky na *Temný tunel* (viz fáze AE-3 a AE-4). Podle mého názoru je základní dovedností pro zvládání krizových situací to, aby vojín udržel **pozornost v zaměření na nejbližší dosažitelný cíl**, který vede směrem k ukončení krizového psychického stavu. V případě *Temného tunelu* to může znamenat zaměření na opuštění Temného tunelu a sundání plynové masky. V některých případech však dochází k tomu, že se člověk zaměřuje na zvládnutí každého dalšího momentu a představa, která se týká v čase vzdálenějšího cíle naopak krizový psychický stav prohlubuje. Příkladem takové situace může být má

vzpomínka na tzv. *pochod smrti*. Ten se pravidelně koná na uctění obětí druhé světové války, má délku 75 kilometrů a je na jeho zvládnutí vyměřený čas 24 hodin. Přibližně na 45 kilometru pochodu jsem se dostal do takového krizového psychického stavu, že mi nijak nepomáhala představa odpočinku v cíli, ani představa odpočinku na následné zastávce. Jediné, co mi pomáhalo bylo soustředění na každý další krok. Každý další krok byl právě oním nejbližším dosažitelným cílem pro ukončení krize. Jinými slovy jsem se každým krokem se přibližoval k ukončení pochodu smrti, a tedy psychického krizového stavu, který byl způsobený především nevyspaním a intenzivní bolestí nohou.

Další dovedností, která zakládá psychickou odolnost je adekvátní ventilace agrese užíváním **sprostých slov**. Jedná se o dovednost, protože voják ji nemůže užívat ve všech krizových situacích. Nemůže např. použít sprostá slova při rozhovoru s nadřízeným či hlasitě nadávat, když se má tiše pohybovat lesem. Sprostá slova by se podle mého názoru měla užívat k ventilaci agrese bez zaměření k určitému objektu. Tím voják dává sobě i ostatním najevo, že se jedná pouze o jeho vztek, který se snaží zvládnout. Pokud by sprostá slova užíval např. k označení lidí, tak zbytečně narušuje vazbu, která je při vojenských operacích základním předpokladem důvěry a efektivní kooperace. Konflikty by měly být řešeny konstruktivnější cestou než nadávkami, přestože pomáhají zvládnout aktuální psychický krizový stav vojína. Je možné zmínit, že tato dovednost by neměla být zaměňována s používáním sprostých slov pro vyjádření příslušnosti k sociální skupině vojáků (Štrobl, 2019). Vojáci obecně užívají sprosté výrazy, i když jsou naprosto uvolnění a nejsou v psychickém krizovém stavu. Společným způsobem mluvy vzniká mezi vojáky těsnější pouto.

Další dovedností, které se voják může během ZVV naučit pro zvládnutí psychického krizového stavu, je jednoduché **požádání o pomoc** někoho ze svých kolegů (Kreim, Bruns & Völker, 2011). Výcviková četa je výrazně podporující a často někdo z jejích příslušníků sám rozpozná, že se někdo nachází v psychickém krizovém stavu. Pokud má sám dostatek sil, tak nabízí pomoc, případně své zjištění předává celé četě (viz 5.1.2). Voják by se však měl naučit dovednosti samostatného požádání o pomoc. To může být pro vojína náročné, protože může mít strach, že bude ostatními považován za slabého. Pokud však důkladně zváží svůj stav a ví, že opravdu potřebuje pomoc, tak pak mu druhí rádi pomohou a jako slabého ho vnímat nebudou. Voják však nesmí ochoty druhých zneužívat. Je zde zásadní rozdíl mezi opravdovou potřebou pomoci, a pouhým využíváním druhých pro vlastní pohodlí. V rámci výcvikové čety se rychle rozpozná, jestli určitý voják ochoty kolegů pouze zneužívá (O'Neill, 2017). Jakmile

jeho kolegové tuto tendenci odhalí, tak se jejich ochota pomáhat danému vojínovi výrazně snižuje.

Jak se voják na ZVV dostává do krizového psychického stavu? Především kombinací různých technik zátěžového pedagogického stylu (viz 5.1.3). Ty na každého vojína působí odlišným způsobem. Určitý voják např. dokáže snášet vystavení mrazu, zatímco jiný lépe zvládá fyzické tresty. Každopádně je záměrem instruktorů stav psychické krize vytvářet, aby se voják učil, jak s ním pracovat. Psychickou krizi se u vojína nejčastěji podaří vyvolat při taktických cvičeních (viz níže).

5.1.4.12 Taktická schopnost

Taktická schopnost je podle mého názoru meta-schopností a u vojína se rozvíjí pouze pokud již ovládl znalosti a dovednosti zbývajících vojenských schopností. Jedná se o schopnost plnit komplexní vojenské úkoly, kterým může být např. realizace průzkumu. Při průzkumu musí voják využívat topografickou schopnost, aby se dostal na místo, kde je nepřítel a mohl vykonávat jeho pozorování. Své pozorovací stanoviště má v lese a využívá schopnosti přežití v přírodě. Neustále u sebe nosí zbraň, aby v případě odhalení měl vyšší šanci na útěk. Využívá tedy schopnosti ovládat zbraň. Rovněž musí pravidelně podávat hlášení na velitelství a neobešel by se ani bez spojovací schopnosti atd. Voják se samozřejmě na plnění komplexních vojenských úkolů pouze připravuje, a to skrze **taktická cvičení**. Často bývá nacvičována realizace vojenské patroly, útoky na nepřítele za pomoci přískoků (viz 5.1.4.4), zbudování tábora v lese atd. Voják se tedy učí rozvíjet to, jak nejlépe využívat své již nabitě vojenské schopnosti při plnění cvičných vojenských úkolů.

Pro plnění běžných vojenských úkolů jsou již zavedené standardizované postupy a vojáci se je učí v podstatě přesně zvnitřnit (Bowles, & Bartone, 2017; Mikšík, 1964). Plnění vojenských úkolů se však nikdy neobejde bez **samostatného reagování** vojína na danou situaci (Černý, 2017; Ryan, Mann & Stilwell, 2014). Při útoku na nepřítele za pomoci přískoků např. platí pravidlo, že voják běží 3 vteřiny a pak musí opět zalehnout k zemi. 3 vteřina je podle instruktorů doba, kterou přibližně trvá nepříteli, než běžícího vojáka zaměří a vypálí. Pokud však voják uslyší před sebou zvuk kulometu, tak může např. ihned zalehnout, aniž by běžel stanovené 3 vteřiny. Voják jednoduše řečeno musí být přizpůsobivý a sám hledat cestu, jak zadaný vojenský úkol nejlépe splnit. K tomu mu slouží jeho nabitě základní vojenské schopnosti.

K rozvoji taktické schopnosti dochází během ZVV skrze dvě specifická taktická cvičení: *Cesta ohně* a *Dráha bojovníka*. Při prvním cvičení musí vojín projít sérií překážek (místnosti, podchod, klec, most atd.). do kterých instruktoři nahází dýmovnice a zapálené kusy látky napuštěné benzínem. Vojín celou cestu prochází se zbraní a v plynové masce. Na Dráze bojovníka pak voják ve dvojici se svým kolegou musí uběhnout přibližně 1 kilometr a překonat různé překážky. Musí se např. dostat přes barikádu, proběhnout zadýmeným prostorem, podplazit se pod ostnatým drátem. Rovněž musí reagovat na útok nepřítele střelbou za pomoci slepé munice a dostat se k němu za pomoci přískoků. To vše provádí v plynové masce a případně i s dalším materiálem, jakým je např. batoh. Vojín se díky komplexnosti a náročnosti těchto dvou cvičení může dostat do takového **stavu psychické krize**, že může např. předčasně cvičení ukončit. Z psychologického hlediska je důležité, aby s takovým vojínem proběhl rozhovor, který ideálně realizuje psycholog. Vojín by měl porozumět tomu, proč se dostal do takového stavu a jestli ho nemohl nějakým způsobem překonat (Kennedy, & Zillmer, 2006). Pokud s vojínem realizuje rozhovor instruktor, tak by se podle mého názoru měl rozhodně vyvarovat užití zátěžového pedagogického stylu a zvolit techniky podpůrné. Vojín je často na pokraji svých možností a již není potřeba ho dále zatěžovat.

5.1.5 Účast na rituálu slavnostní vojenské přísahy

Rituál slavnostní vojenské přísahy je důležitou součástí ZVV nejen v AČR, ale základního vojenského výcviku snad každé armády na světě (Pajer, 2013) a případně i některých paramilitantních skupin a teroristických organizací (Musharbash, 2006; Rashid, 2001). Rituál vojenské přísahy je velice komplexní událost, která se skládá z mnoha prvků. Z perspektivy vojína se pak jedná o událost, která zanechává emocionálně silnou vzpomínku na veřejný závazek vůči České republice.

Samotné **místo, kde se rituál odehrává**, je nějakým způsobem učiněno významné. Jedná se např. o slavnostně vyzdobenou místnost či veřejné náměstí, kde stojí tribuna pro velitele přijímající slib vojáků. V případě AČR je místo s největším významem pro tento rituál pravděpodobně Pražský hrad, kde sídlí samotný vrchní velitel ozbrojených sil – prezident České republiky. Při rituálu vojenské přísahy jsou využívány státní symboly, z nichž je velice důležitá státní hymna. Ta dokáže snadněji (než zbývající symboly) vzbudit v prožívání vojáka emoce. Jak již bylo zmíněno, na přísaze jsou přítomni velitelé, kteří mohou být rozdělení do dvou základních skupin. Jedná se o instruktory zajišťující samotný průběh výcviku, k nimž si voják vytvořil osobní vztah (viz

5.1.3). Druhou skupinu představují vrchní složky velení AČR – generálové a vyšší důstojníci. Případně je přítomen samotný prezident či ministr obrany. Voják tak může osobně vnímat lidi, které pojímá jako nejvyšší představitele armády, kterým i samotní instruktoři (hlavní formální autorita vojína během ZVV) prokazují respekt. To vše přidává probíhajícími rituálu na důležitosti.

Psychologicky zajímavá je rovněž **tělesná náročnost rituálu přísahy**. Ve většině případů vojín, společně s dalšími účastníky ZVV, napochoduje za doprovodu hudby na předem stanovenou pozici. Kromě nečasté změny z pozice „pohov“ do pozice „pozor“ a obráceně je vojín v podstatě nehybný. Nezaujatý pozorovatel by mohl dospět k závěru, že samotná přísaha je tedy velice snadným výkonem z pohledu fyzického výkonu. Je tomu však naopak, vzpřímený postoj bez možnosti pohybu vede po určitém čase k brnění ve svazech, pocitu motání hlavy, ztráty vizuálního kontaktu s okolím („mžitky před očima“) a v některých případech až ke krátkodobému omdlení. Voják proto musí být pozorný, aby se tomuto stavu vyhnul pomocí dýchání, drobným pohybem prstu na nohou či nezřetelným zatínáním svalů po těle. Během jednoho nástupu na ZVV, který se týkal výročí vstupu AČR do NATO, pouze v mé výcvikové četě omdleli dva lidé. Ti museli následně za doprovodu opustit shromáždění a počkat, než se navrátí do normálního psychického stavu.

Samotný rituál by mohl být označen za „divadelní vystoupení“, protože je možné nalézt určité společné prvky mezi rituálem slavnostní přísahy a takovýmto vystoupením. Jedná se např. o rozsáhlou přípravu, kterou stejně jako herci podstupují přísahající vojáci, aby dokázali jednotně pochodovat, ve správný okamžik pronést slova „*Tak přísaháme!*“ (nastoupení vojáci přísahají jednotně nikoli individuálně) atd. Dalším společným prvkem je přítomnost veřejnosti, který je určující jak pro divadlo, tak pro rituál přísahy. **Zásadní rozdíl mezi divadelním představením a rituálem přísahy** je však ten, že přísaha je sama o sobě reálnou událostí, kdy dochází k přijetí závazku k výkonu vojenského povolání. Jedná se o událost, která není založena na fiktivním ději a postavách na jevišti. Každý jednotlivý vojín představuje sám sebe a přijímá závazek, jehož porušení má reálné důsledky (vojákovi, který poruší tuto přísahu a např. se ve stavu ohrožení státu úmyslně vyhne výkonu vojenské služby, hrozí 8-20 let dlouhé vězení a případně i udělení výjimečného trestu¹⁹).

¹⁹ Zdroj: <http://zakony.centrum.cz/trestni-zakonik/cast-2-hlava-12-dil-2-paragraf-386>

Důležitou součástí rituálu přísahy je rovněž proslov, v kterém vybraný člověk z velení AČR pronese řeč k nastoupeným vojákům a přihlížejícímu davu. V něm často dochází k objasnění významu přísahy a propojení poslání armády s aktuální situací. Samotným „já-drem“ celého rituálu není však tato promluva, ale samotná **verbalizovaná přísaha**. Ta má v případě AČR následující podobu:

Já, voják, vědom si svých občanských a vlasteneckých povinností, slavnostně prohlašuji, že budu věrný České republice. Budu vojákem statečným a ukázněným, budu plnit úkoly ozbrojených sil a budu dodržovat právní a vojenské předpisy. Svědomitě se budu učit ovládat vojenskou techniku a zbraně, připravovat se k obraně České republiky a budu ji bránit proti vnějšímu napadení.

Pro obranu vlasti jsem připraven nasadit i svůj život.

Tak přísahám!²⁰

Vojín se během výcviku učí tento verbalizovaný závazek nazpaměť. Přezkoušení z přísahy je rovněž součástí závěrečného přezkoušení a vzniká zde množství zajímavých psychologických otázek: Nakolik si je vojin vědom skutečného obsahu toho, co si memoruje a k čemu se v rámci veřejného rituálu zavazuje? Byl by vojin schopen vyjmenovat to, co považuje za své vlastenecké a občanské povinnosti? Co si vojin představí pod pojmem *Česká republika*? Jaký mají vztah k tomu, co si pod tímto pojmem představí? Kolik vojáků si uvědomí, že se zavazují ke službě svým vlastním životem? V podstatě se zde jedná o problém **konkretizace velice obecné přísahy**. Tuto konkretizaci vojin během výcviku ani následné služby nemusí vykonat. Během samotné výuky na ZVV nedochází k detailnějšímu rozboru verbalizované přísahy a její vztažení k reálným situacím, do kterých se vojin může dostat během následné vojenské služby.

Přitom není náročné pouhý memorovaný text proměnit v jazykově silný útvar, který pomáhá vojákovi v plnění následných úkolů. Stačí si vztahovat jednotlivé části přísahy k reálným momentům, které voják prožil či k pouhým představám. *Českou republiku* si vojin může tímto způsobem konkretizována např. skrze místa, kde vyrůstal, skrze lidi, které má rád, skrze památky, na které se chodí rád koukat či skrze náboženství, jež vyznává (Mertlík,

²⁰ Zdroj: <http://www.acr.army.cz/kariera/prisaha/vojenska-prisaha-124852/>

2019). Pokud má přísahající voják v anonymní davu pozorující průběh rituálu své rodinné příslušníky, tak ti představují tuto konkretizaci obecného pojmu *Česká republika*. Obecný a neurčitý závazek bránit Českou republiku, se tak stává do určité míry závazkem bránit svou rodinu. Pokud si voják nevztáhne obecnou verbalizovanou přísahu k vlastnímu životu, tak to podle mého názoru může vést k nižší motivaci pro výkon služby. Voják má jednoduše řečeno nejasnou představu o **hlavním smyslu následné vojenské služby** – chránit to, k čemu má pozitivní vztah.

Zde narážíme na problém motivů, které vedly vojína k tomu, že se dobrovolně přihlásil k výkonu vojenské služby (viz 5.1.1). Pokud jedním z těchto motivů není i potřeba sloužit ve smyslu chránit²¹, tak je větší pravděpodobnost, že takový voják nepochopí pravý význam přijatého závazku (Kellet, 2013). Budu ve službě „vidět“ pouze prestižní povolání či možnost vysokého výdělku. To může představovat problém zvláště u mladých vojáků. Vojenská přísaha je každopádně jednou z nejdůležitějších událostí ZVV, která vede k vytvoření silné vzpomínky na závazek k vykonávání následné vojenské služby. Na tom nemění nic fakt, že voják nemusel pravému významu své přísahy plně rozumět a přicházejí na něj až během své služby.

5.1.6 Závěrečné přezkoušení

Voják na závěr ZVV musí absolvovat přezkoušení, které se zpravidla odehrává ve dvou dnech. První den dochází k testování jeho dovednosti ovládat zbraně při ostrých střelbách (viz 5.1.4.4). V případě výcviku AČR voják musí nastřílet určitý počet bodů na terčích dlouhou i krátkou střelnou zbraní. K tomu musí zasáhnout ostrým granátem vymezenou oblast před zákopem. Druhý den pak probíhá testování zbývajících schopností. Probíhá testování fyzické schopnosti skrze realizaci cviku sed-leh, přitah, klik-vzpor a dvanácti minutového běhu. Následně dochází k testování teoretických znalostí vojína, které se skládá z následujících schopností: právní schopnost; zbraňová schopnost; zdravotní schopnost; ženijní schopnost; schopnost ochrany proti zbraním hromadného ničení; spojovací schopnost. Toto testování probíhá ve formě testu s nuceným výběrem odpovědí a jeho součástí je rovněž testování dovednosti práce s mapou. Poté následuje testování praktických dovedností: správné nasazení plynové masky v určitém čase; manipulace s krátkou zbraní při střelbách (bez ostré munice); manipu-

²¹ Na tomto místě by neměl vzniknout dojem, že určením armády není útok. Podle mého názoru je pojem *Obrana* či *ochrana* vždy používána v obecném smyslu jakékoli aktivity, která vojenskými prostředky zajišťuje trvání a rozvoj státu příslušné armády. Na tomto místě může být rovněž zmíněna relativně známá zákonitost vojenské taktiky: *Útok je nejlepší obrana*.

lace s dlouhou zbraní při střelbách (bez ostré munice); rozložení a složení dlouhé zbraně; vstup do místnosti k nadřízeným a žádost o rádnou dovolenou; Vystoupení z pochodového tvaru.

Testování fyzické schopnosti, teoretických znalostí a praktických dovedností se odehrává v jeden den, čímž dochází k dlouhotrvající zátěži a prověřuje se rovněž vojínova schopnost psychické odolnosti. Vojín může prožívat silné napětí, protože se rozhoduje o úspěšném či neúspěšném zakončení celého ZVV. Rovněž se u vojína může dostavovat únava z již dlouho trvajícího ZVV. Psychologicky zajímavý je způsob, **jak se vojín vyrovnává s chybou**, kterou způsobil v určité fázi závěrečného přezkoušení. Např. při testování praktických dovedností má vojín povolený určitý počet chyb. Je běžné, že vojín se alespoň jedné chyby dopustí. Jedná chyba však neznamena, že přezkoušení z praktických dovedností nesplnil. Tato chyba v něm však může vyvolat díky dlouhotrvající zátěži stav psychické krize. Snižuje se soustředění, dostavuje se sebe obviňování a vztek na okolí. Vojín se v důsledku první chyby dopustí chyb dalších a případně selhává a přezkoušení nesplní.

Závěrečné přezkoušení je důležitým okamžikem, protože vojín je na něj od počátku ZVV připravován a uvědomuje si, že bez něj nemůže nastoupit vojenskou službu. **Vojín, který neuspěje** má možnost opravných zkoušek, ale jeho frustrace bývá velice silná. To vše umocňuje skutečnost, že většina jeho kolegů závěrečné přezkoušení úspěšně absolvovala. Proces vyrovnání se s vlastním selháním však nabízí danému vojínovi rozvoj jeho psychické odolnosti. Podle mého názoru by takový vojín měl využít služby vojenského psychologa. Nikoli z důvodu, že ho nutně potřebuje, ale že může využít jeho služby pro poučení z aktuálního selhání. Psycholog mu může pomoci přerátovat vzniklou situaci a zaměřit pozornost na věci, které může vojín v aktuální situaci ovlivnit, aby došlo v příštím přezkoušení k úspěchu (Kennedy, & Zillmer, 2006; Kreim, Bruns & Völker, 2011).

Po **úspěšném absolvování závěrečného přezkoušení** se z vojína stává voják, ale pouze voják se základní úrovni vojenských schopností. Kdyby byl takovýto voják ihned po ZVV nasazen ve skutečném boji, tak jeho šance na přežití a úspěšné plnění vojenských úkolů je minimální (Štrobl, 2019). Po ZVV musí voják absolvovat mnoho dalších cvičení, než je možné uvažovat o jeho skutečném nasazení. Vojín by však měl vnímat své absolvování ZVV jako velký úspěch, který prověřil jeho fyzické a psychické schopnosti a vytvořil u něj základy, na kterých může stavět při následujícím vojenském rozvoji.

5.2 Možnost aplikace porozumění zkušenosti se ZVV

V této části představuji koncept psychologické intervence, která by mohla být využita v rámci praxe vojenské psychologie pro důkladnější přípravu vojáků s možností bojového nasazení. Tuto psychologickou intervenci jsem pojmenoval jako *konfrontaci se zraněním* a týká se především rozvoje zdravotní schopnosti a schopnosti psychické odolnosti. Je však příliš komplexní na to, aby byla v plném rozsahu zavedena do osnov ZVV. Pro rozvoj schopností vojína je však možné použít první stupeň této intervence. Celá psychologická intervence je spíše určená pro potřeby navazujícího výcviku, a to zvláště pro vojáky bojových jednotek. Smyslem této intervence je zvýšit odolnost vojáků vůči konfrontaci s vlastním zraněním či zraněním svého kolegy, aby mohlo dojít k efektivnímu poskytnutí první pomoci, případně pokračování v bojové činnosti. Poznání, které mě vedlo ke koncipování této intervence, je možné dohledat v popisu V-3 fáze 3PA-výzkumu. Voják, u něhož má dojít k rozvoji psychické odolnosti a zdravotní schopnosti vstupuje do procesu, který se skládá ze čtyř fází:

1. **Konfrontace s videozáznamem:** v této fázi se vojáci opakovaně účastní semináře, na kterém sledují videozáznamy zachycující reálné situace zranění či úmrtí lidí. Vojáci mají za úkol pozorovat své vlastní vnitřní reakce na podnětový materiál. Měli by usilovat o sledování videozáznamu vždy až do konce a neztrácet s ním vizuální kontakt. Voják by si měl při návalech negativních pocitů opakovat smysl své činnosti: „*Koukám na toto video, abych si dokázal v krizové situaci zachovat sebekontrolu a mohl adekvátně reagovat.*“ Po skončení videa vojáci pod vedením psychologů sdílí výsledky svého pozorování. Následně se pokouší zaměřit na to, jak by každý voják mohl při sledování následujícího videa dosáhnout většího vnitřního klidu a kontroly svého prožívání. V této fázi každý voják setrvává tak dlouho, dokud není připraven pokročit do další fáze. Voják však nemůže postoupit, pokud nedostane svolení psychologa. Podmínkou pro udělení tohoto souhlasu je rozvinutá schopnost kontrolovat své prožívání při konfrontaci s podnětovým materiálem.
2. **Konfrontace s porážkou zvířete:** během této fáze se voják může opakovaně účastnit porážky a zpracování zvířete. Tato fáze má dva kroky. V prvním kroku voják pouze sleduje, jak porážku provádí řezník. Ten mu rovněž poskytuje všechny potřebné informace k aktu porážky i následnému zpracování zvířete.

V druhém kroku musí voják porážku zvířete vykonat sám pod vedením řezníka a rovněž zvíře zpracovat. Při této fázi se tedy neučí pouze psychické odolnosti, ale rovněž se u něho rozvíjí schopnost, která zvyšuje jeho šanci na přežití v krizových situacích. V nich může být okolnostmi přinucen, aby pro vlastní přežití usmrtil nějaké zvíře, a to následně zpracoval. Po porážce zvířete a jeho zpracování může postoupit do třetí fáze.

3. **Účast na pitvě člověka:** v této fázi se voják účastní pitvy člověka. Celá pitva je důkladně komentovaná a poskytuje nejen zvýšení psychické odolnosti, ale rovněž prohlubuje vojákovu zdravotní schopnost. U pitvy je přítomen vojenský lékař, který objasňuje život ohrožující zranění, jež mohou vzniknout při bojovém nasazení. Na lidském těle ukazuje, kde k těmto zraněním nejčastěji dochází a ilustruje nejlepší možný způsob, jak na ně reagovat při poskytování první pomoci.
4. **Přítomnost na lékařských operacích:** V této fázi bude voják docházet na stáž do jedné z vojenských nemocnic. Tam by se jako pozorovatel účastnil nejrůznějších operativních zákroků. Ty by v ideálním případě měly souviset s možnými úrazy, která vojáka mohou potkat při vlastním bojovém nasazení (např. operace otevřené zlomeniny). Po zákroku by lékař poskytl vojákovi objasnění svého postupu při operaci, aby u vojáka docházelo rovněž k rozvoji jeho zdravotní schopnosti.

Ve všech fázích intervence *konfrontace se zraněním* je přítomen minimálně jeden vojenský psycholog, u něhož je rozvinutá schopnost krizové intervence. Psycholog, který poskytuje podporu během tohoto procesu, musel nejdříve sám úspěšně absolvovat všechny čtyři fáze. Díky tomu získává hlubší porozumění pro prožívání vojáků během intervence. Vojáci budou navíc jeho případnou podporu přijímat s větší důvěrou, když budou vědět, že psycholog si prošel stejnými náročnými okamžiky. Psycholog je zároveň připraven poskytnout vojákovi systematickou terapeutickou pomoc, kdyby se během *konfrontace se zraněním* dostal do hlubší psychické krize.

Psycholog dále rozhoduje o tom, jestli voják může pokračovat do další fáze *konfrontace se zraněním*. Celá psychologická intervence tedy rovněž slouží jako určitá diagnostická technika. Psycholog na základě pozorování a rozhovorů může odhalit případné překážky, které by neumožňovaly danému vojákovi ovládnout vlastní prožívání. Opakované selhání

v sebeovládání pak představuje komplikaci zvláště v případech, kdy je voják součástí bojových jednotek, u nichž se plánuje např. zahraniční mise s vysokou pravděpodobností bojového kontaktu s nepřítelem. Pokud se voják nedokáže s momenty zranění a smrti opakovaně vyrovnat a působí mu např. i výrazné těžkosti při fungování po skončení řízené psychologické intervence (např. noční můry, návaly panického strachu ze smrti atd.), tak se dá předpokládat, že v reálné bojové situaci dojde u takového vojáka k šoku, který mu znemožní adekvátně reagovat. U tohoto vojáka by měla proběhnout psychologická konzultace o možnosti přeložení na jinou funkci. Nová funkce by pak měla být taková, že minimalizuje šanci na přímé bojové nasazení vojáka. Voják může např. zajišťovat logistickou podporu pro své bojující kolegy.

První fáze *konfrontace se zraněním* (viz výše) je rovněž tou, která by mohla být zavedena mezi výcvikové aktivity ZVV. Jednalo by se o seminář, kterého by se mohla účastnit pouze polovina čety (cca deset lidí) a vedl by ji psycholog se zdravotníkem. Psycholog by řídil část sdílení prožitků vojinů a pomohl by upevnit vznikající dovednost sebeovládání v krizových situacích. Zdravotník by se následně vyjádřil k možnostem, jak správně poskytovat první pomoc v situacích reálného boje. U vojinů by tak docházelo k rozvoji jejich zdravotnické schopnosti a schopnosti psychické odolnosti. Tento seminář by se však doporučoval zařadit až do druhé fáze ZVV. V této fázi je možné předpokládat, že v rámci výcvikové čety již došlo k vytvoření pevnější vazby mezi jejími členy. Tato vzájemná vazba bude pravděpodobně i zvyšovat ochotu vojína sdílet vlastní prožívání během psychologického rozboru.

Tato psychologická intervence by měla vést primárně k rozvoji psychické odolnosti, která by měla zvýšit šanci na zachování sebekontroly vojáka při konfrontaci s vlastním zraněním či zraněním (úmrtí) svých kolegů. Zachování sebekontroly je základní předpoklad pro adekvátní reagování v krizové situaci. Tím může být vedle pokračování v bojové činnosti i poskytnutí svépomoci či první pomoci svým kolegům. Druhým přínosem psychologické intervence *konfrontace se zraněním* je rozvoj vojákovi zdravotní schopnosti. Voják si prohlubuje své znalosti o podobě a fungování lidského těla při zranění, stejně jako o možných formách, jak vzniklá zranění řešit. Tyto znalosti může v krizové situaci využít k tomu, aby poskytl důkladnější první pomoc. Za poslední přínos nastíněné intervence je možné považovat rozvoj schopnosti přežít v přírodě. Voják se učí provést porážku zvířete i jeho následné zpracování pro konzumaci. Získané znalosti a dovednosti může pak využít při řešení krizových situací,

v nichž si voják musí sám obstarat potravu. Taková situace může např. vzniknout při útěku vojáka ze zajetí (Fowler, 2008).

Závěr

Přestože existuje velké množství kvalitativních metod založených na fenomenologii (Finlay, 2012; Plachý, 2017; Spinelli, 2005), žádná nerespektuje základní metodologický princip tohoto hnutí. Tímto principem je vytvářet poznání na základě zkoumání vlastní přímé zkušenosti se světem (Moran, 2000). Všechny metody nabízí výzkumníkovi podporu, jak zpracovávat data získaná od nezávislých participantů. Tento stav kvalitativní metodologie bude do jisté míry způsoben strachem překročit obecně uznávané a neproblematizované pravidlo v psychologickém výzkumu: „Výzkum je nutné zakládat na datech od nezávislých participantů, jinak není možné zabránit zkreslení. Každý výzkum, v kterém by výzkumník poskytoval data, se stává nevědeckým.“ V rámci této diplomové práce došlo k pokusu překročit toto omezující pravidlo a rozpracovat možnost, jak by výzkumník mohl vědeckým způsobem zkoumat své vlastní zkušenosti.

Tohoto cíle jsem se snažil dosáhnout prostřednictvím integrace dvou existujících metod – EM a DFPM. První z nich se ukázala jako efektivní nástroj, jak získávat data ve výzkumu přímé zkušenosti. DFPM pak poskytla základy pro zpracování těchto dat. Přestože autoři obou metod vykazují hluboké porozumění fenomenologii Edmunda Husserla, v teoretických základech obou metod je možné odhalit určité nepřesnosti. Vermersch (autor EM) se bude pravděpodobně dopouštět zastírání transcendentálního charakteru Husserlovy fenomenologie. Usuzuji tak na základě jeho nerozlišení mezi introspekcí a Husserlem užívanou reflexí (Zahavi, 2011). V případě DFPM je např. možné nalézt nesrozumitelné přenesení volné imaginativní variace a fenomenologické redukce z Husserlovy fenomenologie do kontextu psychologického výzkumu (viz 2.1.1.5 a 2.1.1.8). Obě metody mají propracované teoretické základy, ale vyjasnění vztahu k Husserlově fenomenologii by pomohlo tyto základy dále zpřesnit.

Integrací těchto kompatibilních metod se podařilo vytvořit metodu 3PA určenou k výzkumu přímé zkušenosti výzkumníka. Výzkumník se tak může stát svým vlastním výzkumným subjektem a v transparentním procesu usilovat o tvorbu psychologického poznání. O teoretických základech této metody však platí to stejné jako o teoretických základech EM a DFPM – bude nutné vyjasnit vztah metody 3PA k Husserlově fenomenologii, která představuje její hlavní inspirační zdroj. Pokoušel jsem se minimalizovat užívání Husserlových pojmů, které mají svůj přesný význam pouze v rámci jeho transcendentální fenomenologie. Přesto je však tato inspirace a návaznost na mnoha místech patrná. Celá 3PA např. stojí na Husserlově pojetí vztahu mezi faktem a podstatou (Husserl, 1972; Mohanty, 1959). Dalším pří-

kladem je volná variace faktů, která má vztah k jeho volné imaginativní variaci (Bernet, Kern & Marbach, 2004). 3PA bude možné nazvat teoreticky jednotnou metodou až v okamžiku, kdy se podaří v navazujícím teoreticko-metodologickém zkoumání vyjasnit její vztah k Husserlově fenomenologii.

Metoda je však představena natolik detailně, aby v aktuální podobě mohla sloužit pro realizaci psychologického výzkumu. Takový výzkum je však nutné činit s metodologickou obezřetností, protože metoda (jako nový útvar) bude obsahovat určité nedostatky, které se podaří odhalit až při její opakované aplikaci. V žádném výzkumu by však nemělo docházet k tomu, aby výzkumník slepě následoval kroky, které mu doporučuje někdo jiný. Každý výzkumník je za svůj výzkum plně odpovědný. Tato odpovědnost je pak zvláště důležitá v případě 3PA-výzkumu, kdy tvorba dat i jejich zpracování závisí pouze na výzkumníkovi.

Výsledky 3PA-výzkumu představují důkaz, že metoda 3PA není pouze teoretický konstrukt, ale že je připravena pro aplikaci v psychologickém výzkumu. Tento výzkum umožnil verbalizovat porozumění ZVV z psychologické perspektivy. Za největší přínos tohoto výzkumu pak považuji tematizaci zátěžového pedagogického stylu a psychické odolnosti ve vztahu k rozvoji vojína během ZVV. Za další přínos je možné považovat koncept psychologické intervence označovaný jako *konfrontace se zraněním*. Ten představuje možnost, jak přenést získané porozumění do praxe vojenské psychologie. Podobná intervence zatím nebyla zavedena do přípravných osnov AČR a může poskytnout cenné diagnostické informace o psychické odolnosti vojáků, stejně jako rozvíjet jejich připravenost adekvátně reagovat v krizových situacích.

Výsledky tohoto výzkumu mají i svá omezení. Jedním z nich je úroveň jejich obecnosti, která zastírá psychologicky zajímavé rozdíly mezi prožíváním žen a mužů při ZVV. Stejně tak byl zastřen rozdíl mezi ZVV pro Aktivní zálohy a ZVV pro vojáky z povolání. Přestože jsou tyto výcviky obsahově identické, tak jejich rozdílné časové trvání a rozdílné složení účastníků (příslušníci Aktivních záloh mají civilní zaměstnání nebo studují a vstupují do AČR s odlišnou motivací, než vojáci z povolání) může vést k zajímavým psychologickým rozdílům mezi jednotlivými ZVV (např. ve skupinové dynamice výcvikové čety). Tyto rozdíly jsou rovněž v rámci zde prezentovaných výsledků zastřeny.

Obecně platí, že „[k]aždý výzkumník je zavázán k tomu, aby se stal expertem v užívání své vlastní metody“. (Vermersch, 2014, s. 206). Přes všechny získané znalosti a dovednosti týkající se aplikace metody 3PA, váhám nad tím, jestli bych se mohl nazvat expertem na rea-

lizaci 3PA-výzkumu. Podle mého názoru bude nejprve nutné, abych s touto metodou realizoval další psychologické výzkumy. Díky tomu prohloubím své potřebné znalosti a dovednosti a rovněž budu schopen odstranit nedostatky, které metoda 3PA aktuálně má.

Prvním cílem navazujícího metodologického bádání se tak může stát např. uzpůsobení 3PA metody pro zpracování dat od nezávislých participantů. Díky tomu by se rozšířil potenciál metody a výzkumník by mohl při tvorbě psychologického poznání užívat dvojího zdroje dat. Bude však nutné ukázat, jak se bude odlišovat AE-cyklus od cyklu, v kterém dochází ke zpracování dat z explikačního rozhovoru. Rovněž bude nutné ukázat, jak efektivně využívat tato rozdílná data při tvorbě psychologického poznání. Již během vytváření metody 3PA jsem realizoval čtyři explikační rozhovory s příslušníky mé výcvikové čety (jednalo se o dva vojáky a dvě vojákyně; informované souhlasy viz příloha 5; podklady pro vedení rozhovorů viz příloha 6). Následně jsem se pokoušel část získaných dat zpracovávat a došel jsem k předběžnému závěru, že ponechat metodu 3PA pouze pro výzkum přímé zkušenosti, by nebylo metodologicky správné. Taková metoda by byla neúplná. Pouze kombinací pohledu výzkumníka s pohledem nezávislých participantů je možné plně využít potenciál kvalitativního zkoumání fenoménů, který metoda 3PA rozpracovává.

Seznam použité literatury²²

- Bahbouh, R. (2013). *Tale of a Lost Landscape: The Psychology of Self-Coaching*. Praha: QED GROUP.
- Balabán, M., & Stejskal, L. (Eds.). 2007. *Kapitoly o bezpečnosti*. Praha: Karolinum.
- Bernet, R., Kern, I., & Marbach, E. (2004). *Úvod do Myšlení Edmunda Husserla*. Praha: OIKOYMENH.
- Bowles, S. V., & Bartone, P. T. (eds). (2017). *Handbook of Military Psychology: Clinical and Organizational Practice*. Cham: Springer.
- Brainerd, C. J., Forrest, T. J., Karibian, D., & Reyna, V. F. (2006). Development of the false-memory illusion. *Developmental psychology*, 42(5), 962.
- Brannen, J. (Ed.). (2017). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. London: Routledge.
- Brookesmith, P. (2005). *Odstřelovač: Výcvik, technika, zbraně*. Praha: Naše vojsko.
- Camic, P. M., Rhodes, J. E., & Yardley, L. E. (2003). *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cooley, A. (2005). *Logics of hierarchy: The organization of empires, states, and military occupation*. London: Cornell University Press.
- Coolican, H. (2017). *Research methods and statistics in psychology*. New York: Psychology Press.
- Černý, M. (2017). *Cesta vojáka: Příběh českého výsadkáře od výcviku po zahraniční mise*. Brno: CPress.
- Day, R. A. (1998). *How to write and publish scientific papers*. Phoenix: The Oryx Press.
- Depraz, N. (2009). The Failing of Meaning: A Few Steps into a First-person Phenomenological Practice. *Journal of Consciousness Studies*, 16, 10-12.
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (Eds.). (2003). *On becoming aware: A pragmatics of experiencing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Dziaková, O. (2009). *Vojenský psychologie*. Praha: Triton.
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. London: Sage publications.
- Finlay, L. (2012). Debating phenomenological methods. *Hermeneutic phenomenology in education*, 20, 15-37.

²² Citováno podle APA.

- Føllesdal, D. (2006). Husserl's reductions and the role they play in his phenomenology. *A companion to phenomenology and existentialism*, 15, 240-52.
- Fowler, W. (2008). *Příručka speciálních jednotek: Jak přežít v zajetí a na útěku*. Praha: Naše vojsko.
- Gallo, D. (2013). *Associative illusions of memory: False memory research in DRM and related tasks*. New York: Psychology Press.
- Gallo, C. (2014). *Talk like TED: the 9 public-speaking secrets of the world's top minds*. New York: St. Martin's Press.
- Garcia, S. M., Tor, A., & Schiff, T. M. (2013). The psychology of competition: A social comparison perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 634-650.
- Giorgi, A. (2002). The question of validity in qualitative research. *Journal of phenomenological psychology*, 33(1), 1-18.
- Giorgi, A. (2004). A Way to Overcome the Methodological Vicissitudes Involved in Researching Subjectivity. *Journal of Phenomenological Psychology*, 35(1), 1-25.
- Giorgi, A. (2005). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing science quarterly*, 18(1), 75-82.
- Giorgi, A. (2010). Phenomenology and the Practice of Science. *Existential analysis*, 21(1), 3-22
- Giorgi, A. (2011). IPA and Science: A Response to Jonathan Smith. *Journal of phenomenological psychology*, 42(2), 195-216.
- Giorgi, A. (2014). Phenomenological philosophy as the basis for a human scientific psychology. *The Humanistic Psychologist*, 42(3), 233-248.
- Gonzales, L. (2003). *Deep Survival: Who Lives, Who Dies and Why*. New York: Norton Company.
- Hartmann, C., & Siegrist, M. (2016). Becoming an insectivore: Results of an experiment. *Food Quality and Preference*, 51, 118-122.
- Haynes, A. (2010). *Writing successful academic books*. New York: Cambridge University Press.
- Held, K. (2003). Husserl's Phenomenological Method. In D. Welton (ed.), *The New Husserl: A Critical Reader*, (pp. 3- 31). Bloomington: Indiana University Press.
- Hergenhahn, B. R., & Henley, T. (2013). *An introduction to the history of psychology*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and emotion*, 16(3), 231-247.

- Huffman, K. Vernoy, M. Williams, B., & Vernoy, J. (1991). *Psychology in Action*. New York: John Wiley & Sons.
- Husserl, E. (1968). *Karteziánské meditace*. Praha: Svoboda.
- Husserl, E. (1972). *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Academia.
- Husserl, E. (1977). *Phenomenological psychology*. Hague: Martinus Nijhoff.
- Husserl. (2004). *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH.
- Jackson, J. J., Thoemmes, F., Jonkmann, K., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2012). Military training and personality trait development: Does the military make the man, or does the man make the military?. *Psychological science*, 23(3), 270-277.
- Kellett, A. (2013). *Combat Motivation: The Behaviour of Soldiers in Battle*. New York: Springer Science & Business Media.
- Kennedy, C. H., & Zillmer, E. A. (Eds.). (2006). *Military Psychology: Clinical and Operational Applications*. New York: The Guilford Press.
- Kilduff, G. J., Elfenbein, H. A., & Staw, B. M. (2010). The psychology of rivalry: A relationally dependent analysis of competition. *Academy of Management Journal*, 53(5), 943-969.
- Komárek, J. (2014). Úskalí profesionalizace armády České republiky. *Vojenské rozhledy*, 23(55), 75-87.
- Kreim, G., Bruns, S., & Völker, B. (Eds.). (2011). *Psychologie für Einsatz und Notfall: Internationale truppenpsychologische Erfahrungen mit Auslandseinsätzen, Unglücksfällen, Katastrophen*. Berlin: Bernard & Graefe.
- Lampinen, J. M., Neuschatz, J. S., & Payne, D. G. (1997). Memory illusions and consciousness: Examining the phenomenology of true and false memories. *Current Psychology*, 16(4), 181-224.
- Langdrige, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method*. London: Pearson education limited.
- Laurence, J. H., & Matthews, M. D. (Eds.). (2012). *The Oxford Handbook of Military Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Leach, J. (1994). *Survival Psychology*. New York: New York University Press.
- Marche, T. A., Brainerd, C. J., & Reyna, V. F. (2010). Distinguishing true from false memories in forensic contexts: can phenomenology tell us what is real?. *Applied Cognitive Psychology*, 24(8), 1168-1182.

- Mareček, M. (2012). *Šíkana v Armádě ČR*. (Bachelor's thesis). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Available from: <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/21384>
- Maurel, M. (2009). The explication interview: examples and applications. *Journal of Consciousness Studies*, 16(10-1), 58-89.
- McNab, A. (2013). *Bravo Two Zero: The 20th Anniversary Edition*. London: Corgi Books.
- Mertlík, V. (2019). *V první linii: Armádní general Petr Pavel*. Praha: Academia.
- Mikšík, O. (1964). *Vojenská psychologie*. Praha: Naše vojsko.
- Mohanty, J. (1959). Individual fact and essence in Edmund Husserl's philosophy. *Philosophy and Phenomenological Research*, 20(2), 222-230.
- Mohanty, J. N. (1970). Husserl's concept of intentionality. In A.-T. Tymieniecka (ed.). *Analecta Husserliana* (pp. 100-132). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Moran, D. (2000). *Introduction to Phenomenology*. New York: Routledge.
- Musharbash, Y. (2006). *Die neue al-Qaida: Innenansichten eines lernenden Terrornetzwerks*. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Novák, T. (2016). Operační adaptabilita a lidská dimenze ozbrojeného konfliktu. *Vojenské rozhledy*, 25(3), 102-112.
- Nussbaum, J. F. (1992). Effective teacher behaviors. *Communication education*, 41(2), 167-180.
- O'Neill, R. J. (2017). *The Operator*. London: Simon & Schuster.
- Osiel, M. J. (2017). *Obeying orders: atrocity, military discipline and the law of war*. New York: Routledge.
- Pajer, J. (Ed). (2013). *Armáda České republiky: Symbol demokracie a státní suverenity 1993-2012*. Praha: Ministerstvo obrany ČR.
- Pashler, H. E. (1999). *The psychology of attention*. Massachusetts: MIT press.
- Pavliček, J. (2019). *Člověk v drsné přírodě: Průvodce přežitím*. Praha: 65. pole.
- Plachý, J. (2017). *Možnosti využití Interpretativní fenomenologické analýzy v psychologickém výzkumu* (Bachelor's thesis). Univerzita Karlova, Filosofická fakulta. Available from: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/92442>
- Proctor, R. W. & Capaldi, E. J. (2006). *Why Science Matters: Understanding the methods of Psychological Research*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rashid, A. (2001). *Taliban: Afghanistans Gotteskrieger und der Dschihad*. München: Droemer.

- Ripley, A. (2008). *The Unthinkable: Who Survives When Disaster Strikes and Why*. New York: Crown Press
- Ryan, M., Mann, C., & Stilwell, A. (2014). *The Encyclopedia of the World's Special Forces: Tactics, history, strategy, weapons*. London: Amber Books.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (Eds.). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2015). *Research Methods in Psychology*. New York: McGraw-Hill Education.
- Siebert, A. (1996). *The Survival Personality*. New York: Penguin Putnam.
- Siebert, A. (2005). *The Resilience Advantage*. San Francisco: BK.
- Smith, J. A. (1999). Identity development during the transition to motherhood: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of reproductive and infant psychology*, 17(3), 281-299.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: SAGE.
- Smutek, P. (2008). *Rozvoj fyzické zdatnosti vojáků základního výcviku* (Master's thesis). Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu. Available from: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/14648?locale-attribute=cs>
- Spinelli, E. (2005). *The interpreted world: An introduction to phenomenological psychology*. London: Sage.
- Spiegelberg, H. (1994). *The Phenomenological movement: A Historical Introduction*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sternberg, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Stehlík, P. (2014). *Do temnoty: Zpověď českého vojáka v Afghánistánu*. Brno: CPress.
- Stehlík, P. (2017). *Já, voják v Afghánistánu: Vzpomínky českých veteránů*. Brno: CPress.
- Štrobl, D. (2019). *Psychologické aspekty zabití: Prožitky vojáků související s aktem zabití nepřítele*. Praha: Triton.
- Takács, L. (2013). *Souvislost psychosociálních faktorů perinatální péče s patientskou spokojeností, průběhem porodu a zahájením kojení* (Master's thesis). Univerzita Karlova, Filosofická fakulta. Available from: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/58595>

- Vanderstoep, S. W., & Deidre, D. J. (2008). *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Vermersch, P. (1999). Introspection as practice. *Journal of consciousness studies*, 6(3), 17-52.
- Vermersch, P. (2009). Describing the practice of introspection. *Journal of Consciousness Studies*, 16(10-11), 20-57.
- Vermersch, P. (2011). Husserl the great unrecognized psychologist! A reply to Zahavi. *Journal of Consciousness Studies*, 18(2), 20-23.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie: Vers une psychophénoménologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vermersch, P. (2014). Le dessin de vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'auto-explicitation. In N. Depraz (Ed.), *Première, deuxième, troisième personne*, (pp. 195-233). Bucarest: Zeta Books.²³
- Vodáčková, D. (Ed.). (2012). *Krizová intervence*. Praha: Portál.
- Voss, Ch., & Raz, T. (2016). *Nikdy nedělej kompromis*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- West, M. A., Tjosvold, D., & Smith, K. G. (Eds.). (2003). *International handbook of organizational teamwork and cooperative working*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Zahavi, D. (2011). Varieties of reflection. *Journal of Consciousness Studies*, 18(2), 9-19.

²³ Tato kapitola byla Vermerschem volně přeložen do angličtiny a po určitou dobu byla dostupná na jeho profilu na stránkách researchgate.net. Nyní už není možné ho dohledat. V případě zájmu ho mohu zaslat v elektronické podobě.

Seznam používaných zkratek

3PA	Metoda Pozornosti-popisu-porozumění-aplikace
AČR	Armáda České republiky
AE	Autoexplikace
DFPM	Deskriptivní fenomenologicko-psychologická metoda
EM	Explikační metoda
ZVV	Základní vojenský výcvik
VJ	Významová jednotka

Přílohy

Příloha 1 – Příklad základní deskripce z DFPM-výzkumu o fenoménu žárlení

Před několika lety jsem byla se skupinou lidí na třídním rozvojovém kurzu. Někteří z nich byli mými formálními přáteli, ale k jednomu z účastníků jsem si právě vytvořila velmi silné pouto. Oba jsme byli a jsme ve šťastném manželství. Necítila jsem, že bych ke svému novému příteli byla přitahována romantickým způsobem, ale spíše jsem pociťovala hlubokou starost, jako by to byl můj bratr. Stejně tak to cítil tehdy on a toto pouto přetrvává do současnosti.

Během prvního celodenního tréninku proběhla polední přestávka. Ráno jsem byla nachlazená a cítila jsem se unavená. Věděla jsem, že se mi nebude chtít jít do nedaleké restaurace, takže jsem si přinesla vlastní oběd. Když přišel čas na obědovou pauzu, tak se můj blízký přítel obrátil ke mně, aby viděl, co budu dělat. Řekla jsem mu, že ostatní spolu pořádají oběd, ale že já se chystám zůstat tady, protože se necítím dobře a přinesla jsem si jídlo. Rozhodl se odejít s ostatními místo toho, aby zůstal se mnou.

Rozuměla jsem tomu, proč se rozhodl odejít s ostatními, protože si nepřinesl svůj oběd, ale ve skutečnosti jsem skrytě doufala, že zůstane se mnou. Bylo to naprosto rozumné, že se rozhodl odejít, ale já se cítila zraněná a zároveň jsem se cítila hloupě za to, že takové pocity mám. Když odešel s nimi, tak jsem byla sama ze sebe ohromená, protože jsem se skutečně cítila opuštěná. Bodalo to, jako bych byla ve sněhové bouři a silný vítr mi rozpaloval tváře do ruda. Bylo to jak emocionální, tak fyzické bodnutí. Moje srdce bolelo zraněním a zklamáním, které bylo daleko silnější než to, co bych v takové situaci měla pociťovat. Koneckonců to bylo nové přátelství. Opravdu jsem chtěla být s ním.

Později se to zhoršilo. Neznal nikoho z obědové skupiny, se kterou odešel. Od ostatních přátel jsem se dozvěděla, že jedna žena s ním během oběda flirtovala. Když se vrátili, tak mi ta stejná žena řekla, že tohoto muže považuje za velice přitažlivého a že mu to stejné řekla během oběda. Když jsme byli opět všichni pohromadě, tak s ním žena pokračovala ve flirtování. Ohromeně se na ni podíval, stejně jako všichni ostatní.

Měla jsem v mysli záblesky představ, jak ji vytlačuji z místnosti a říkám jí „Přestaňte!“. Byl to velmi podivný pocit. Něco, co nezažívám často a bylo v něm mnohem více agrese, než si dokáži pamatovat. Doufala jsem, že nikdo nevidí, co se to ve mně děje, ale když jsem se

podívala na ni a pak na něho; když jsem se na ni dívala, jak s ním flirtuje, cítila jsem se skoro jako bych stála v nekontrolované zuřivosti. Připadalo mi, jako by z mého žaludku vycházely výbuchy energie až do hrudníku, něco jako zášlehy ohně. Naštěstí se mi podařilo zachovat klid a dokončit den. S tím, že jsem nepřestávala být sama nad sebou ohromena, že ve mně ona žena dokázala vyvolat tak negativní a intenzivní reakce. (Giorgi, 2009, s. 140-141)

Příloha 2 – Originální příklad VJ pocházející ze základní deskripce ve výzkumu žárlení společně s ukázkou transformace této VJ do fenomenologicko-psychologické deskripce

(Giorgi, 2009, s. 205)

Část (VJ) základní deskripce od participanta (P1)	1. verze transformované VJ	2. verze transformované VJ	3. Výsledná fenomenologicko-psychologická deskripce
I understood why he decided to go with the others, because he didn't bring his lunch, but I really was secretly hoping he would stay in with me. It was perfectly reasonable that he would choose to go out but I felt hurt, and at the same time, silly at having that feeling.	P1 understood why the new close friend decided to go with the others, because he didn't bring his lunch, but P1 really was secretly hoping he would stay in with her. It was perfectly reasonable that he would choose to go out but P1 felt hurt, and at the same time, silly at having that feeling.	P1 claims to have understood intellectually that it was reasonable for her new friend to have decided to go with the group because he would have had no food to consume had he remained with Pi. However, P states that she was covertly wishing that her friend would behave somewhat unreasonably and stay with her during lunch. P1 states that her friend's reasonable decision to go with the others left her with a feeling of a	P, states that she was secretly entertaining the unreasonable wish that her new close male friend would forego lunch with the others and remain with her, even if no food was available. P could intellectually acknowledge the reasonableness of his decision to join the others, but she felt simultaneously emotionally hurt by his choice, but she also was aware of bemused self-deprecating feelings toward herself for

		sense of loss and emotionally upset, simultaneously with accompanying feelings of oddness or strangeness with respect to herself for experiencing the emotional upsetness that she felt.	feeling emotionally hurt. She recognized that her desire was not really rational, but she did feel that way and felt awkward because of it.
--	--	--	---

(Giorgi, 2009, s. 148-149)

Příloha 3 – Struktura zkušeností se zlomovým okamžik terapie a přiblížení jejích konstituentů

Jeden z typů zlomových okamžiků v terapii se odehrává v kontextu terapeutického procesu a nastane v situaci, ve které klient konečně vystaví emoce a percepce sebe sama, druhých a světa provázané s jistými známými, bezpečí poskytujícími, ale sebeomezujícími životními schémata konfrontaci podnětným a náročným způsobem. Stěžejní okamžik se odehrává v rámci terapeutického vztahu, který je pocíťován jako bezpečný a podpůrný a je následkem nového typu vztahu vznikajícího v životě klienta. Dlouhodobé průvodně-kontextuální složky nezbytné pro podnícení stěžejního okamžiku jsou: motivace pro změnu; otevřenost; důvěra a bezpečí; emocionální angažovanost; Krátkodobé kontextuální složky jsou: zvýšené uvědomění; změněné předpoklady; zvýšené napětí; podnětné narušení starých předpokladů.²⁴

<i>Konstituenty</i>	<i>Subjekt 1</i>	<i>Subjekt 2</i>	<i>Subjekt 3</i>
<i>Motivace & otevřenost</i>	Vysoká díky terapeutovým specifickým a obecným pozitivním očekáváním	Vysoká díky specifickým terapeutovým vlastnostem	Nízká díky minulé zkušenosti a nedobrovolnému vstupu do terapie
<i>Důvěra & bezpečí</i>	Přímá, jasná a emocionálně angažovaná komunikace, která umožňovala S1 činit vlastní rozhodnutí	Vřelost, porozumění a vyživující podpora	Poskytování respektu, upřímná starost, explicitní a konkrétní prokazování zájmu
<i>Emocionální angažovanost</i>	Vlastní svolení k sebe-vyjádření s emocionální intenzitou	Nové přijetí jak nelihosti, tak potřeb	Konfrontace s emočně zatěžujícím a doposud opomíjeným materiálem z dětství
<i>Zvýšené uvědomění</i>	Mírné zvýšení uvědomění; kritická prá-	Počáteční uvědomění málo díky aktivnímu	Počáteční uvědomění vysoké, a proto zvý-

²⁴ Tato deskripce vznikla na základě přepsaných rozhovorů od třech participantů (42 standardních stránek).

<i>& nový vhled</i>	ce se strachy související s projekcemi budoucích následků	vyhýbání a popírání. Postupné zvyšování dovolující zpřístupnit negativní emoce	šená nekritičnost; Přijetí a práce s bolestí traumatizujících zkušeností
<i>Změna předpokladů & nové porozumění vztahům</i>	<p>Od: „Nejsem dobrý; Nedokážu udělat to, co mi zlepší život.“</p> <p>Skrze: Nová forma vztahu oslovující idiosynkratické významy emocí a vnímání</p> <p>K: „Jsem důležitá; jsem silná a dokážu to.“</p>	<p>Od: „Musím obětovat sám sebe, protože si nic nezasloužím.“</p> <p>Skrze: Nová forma vztahu oslovující idiosynkratické významy emocí a vnímání</p> <p>K: „Nejsem tak špatný, že bych se musel obětovat; zasloužím si něco.“</p>	<p>Od: „Jsem odsouzený k neštěstí, protože mám problémy.“</p> <p>Skrze: Nová forma vztahu oslovující idiosynkratické významy emocí a vnímání</p> <p>K: „Jsem důležitý, nemohu za všechny své problémy a dokážu je vyřešit.“</p>
<i>Zvýšené napětí & připravenost</i>	Frustrace z nesplněných cílů a neuspokojených potřeb a tužeb; zvýšená víra ve vlastní schopnosti	Napětí pocházející z konfliktu mezi vlastními touhami a původně přijímanou nemožností je uspokojit; následně přijetí možnosti	Strach z budoucích následků, pokud nebude dosaženo změny
<i>Podnětné narušení starých předpokladů</i>	Konfrontace starých předpokladů způsobů chování; požadavek na konkrétní akci, která by je podnětně narušila	Požadavek na konkrétní akci, která by podnětně narušila staré předpoklady o sobě samém a zasadila by do jiného kontextu staré a špatné zkušenosti	Konfrontace s pravděpodobnými budoucími problémy a podnětné narušení starých způsobů reagování na budoucí problémy

(Giorgi, 2009, s. 205)

Příloha 4 – Zkrácená AE-deskripce vzniklá při AE vzpomínky na rituál udílení bakalářských titulů

Vidím ženu v modrých šatech, jak jde směrem ke mně. Následně se zastaví a dělá pohyb při kterém vertikálně hýbe předloktím s dlaněmi obrácenými směrem vzhůru. Její gesto pojmám jako příkaz k tomu, abych se postavil; zvedám se ze židle. Souběžně zrakově vnímám lidi okolo mě, jak se zvedají. Toto vnímání aktivity druhých bylo vlastně rychlejší než, mé pojmání gesta. Přesnější popis je tedy ten, že napodobuji druhé a až následně pojmám gesto ženy jako příkaz „povstaňte“. Najednou slyším hudbu přicházející, která budí ve mně příjemné pocity – cítím se slavnostně, plný očekávání a zvědavosti, co se bude dít. Vidím dvě ženy, jak otevírají dveře na pravé straně místnosti a vchází zástup lidí. Rychle měním zaměření svého pohledu z jedné osoby průvodu na druhou. Vždy nejprve pohlédnu na obličej daného člověka a pak přivrátím své zrakové vnímání ke zbytku těla a oblečení na něm. Nejvíce mou pozornost přitahuje muž, který má bradu výrazně zvednutou nahoru. Působí na mě namyšleně a povýšeně. Pak mou pozornost přitahuje děkanka, která má rudý hábit a zajímavou placatou čepku. Fascinuje mě její obličej plný vrásek a klidu. Baví mě se na ní koukat. Přemýšlím, že takto musí vypadat člověk plný životních zkušeností. Mému vnímání osob v zástupu však brání lidé stojící přede mnou. Snažím se dělat mírné pohyby tělem, abych lépe viděl na lidi v zástupu, kteří nyní již stojí za dlouhým stolem v čele místnosti. Jsem lehce rozladěný, že nedokážu na lidi pořádně vidět. Pak najednou utichne hudba. Je ticho. Nevnímám téměř žádný změny v prostředí okolo. Nic se neděje. Ptám se sebe „proč se nic neděje?“. Cítím, jak se ve mně mírně zvyšuje napětí v okolí žaludku. Vidím, jak se člověk přede mnou začíná ošívát. Zaslechnu tlumené zvuky smíchu.

Najednou se rozezní hudba, která okamžitě rozpoznávám jako českou hymnu a rovněž se ve mně zvedne míra vzrušení. Více se napojuji na své tělo. Zpevňuji svůj postoj. Narovnáвам se v zádech a tlačím ramena dozadu a následně směrem dolů. Pohroužím se do poslechu a příjemné tělesné pocity jsou hlavním předmětem mé pozornosti. Najednou si uvědomuji, že jsem před chvílí samovolně semknul ruce za zády a mírně zvětšil rozestup mezi svými chodidly. Uvědomuji si, že vlastně stojím ve vojenském pohovu, pobaví mě to a mírně se usměji. Uvolňuji vojenský postoj a semknu ruce před tělem. Stále cítím vzrušení a lehce cítím i slzy v očích. Když uslyším hlasitý úder nějakého nástroje, který nedokážu pojmenovat, tak mě to vytrhne z pohroužení do sebe. Cítím, jak více rozevřu víčka a intenzivněji vnímám prostředí

okolo sebe. Pomyslím si „naše hymna má hodně povedený dramatický závěr“. Poté co dozní česká hymna, tak vidím, jak si lidé sedají a dělám to samé.

Následně vnímám řeč muže uprostřed stolu, který již rovněž sedí. Lehce svažím obočí a přemýšlím, že mi v řeči něco nesedí. Najednou si uvědomuji, že muž ráčkuje. Po oslovení přítomných sděluje, že se zde setkáváme u slavnostního předání bakalářských diplomů těm, kteří splnili všechny zkoušky a zápočty. Mé soustředění na řeč se prohlubuje a přestávám vnímat, co se děje v okolí. Najednou přečte název nějaké katedry a jméno nějakého člověka i s místem jeho narození. Najednou vnímám člověka v první řadě nalevo, jak se zvedá a pokloní se směrem k děkance. To stejné se opakuje znovu. Pochopím, že další člověk se vždy zvedá po pravici toho, který právě pokynul hlavou směrem k děkance. Svou pozornost nyní zaměřuji na děkanku, která rovněž pokyne hlavou směrem k studentovi, ona však sedí. Cítím určitý pocit fascinace nad tímto kontaktem mezi postaveným absolventem a děkankou. Vidím, že navážou i oční kontakt. Zjišťuji, že děkanka ho má pevný a hledí studentovi do očí. Zajímalo by mě, jaký pohled věnují studenti děkance, ale to nemohu vidět. Každý člověk se jinak ukloní, jinak se zvedá, jinak se tváří. Vidím jednu absolventku, jak se výrazně usměje, až křečovitě a rychle si sedá. Snažím se na děkance najít podobné příznaky rozrušení, ale ke svému překvapení nemohu žádné nalézt. Pomyslím si, že její pokynutí, které právě provedla směrem k absolventovi, je elegantní. Jak pokračuje čtení seznamu, tak cítím, jak narůstá mé očekávání, protože se blíží jméno mé ženy a rovněž jejich kamarádek, které osobně znám. Těším se....

Cítím se unavený, svěřuji se mi ramena, opírám se více o židli. Nedokážu se již plně soustředit na to, co člověk v čele právě předčítá. Zavírám oči. Najednou zaregistruji, že mluví paní děkanka. Začínám vnímat pozorněji. Říká přibližně toto: „Nyní uplynulo 30 let od pádu totality, která potlačovala všechna lidská práva a svobody. Vy absolventi jste se narodili již do demokracie, ale svoboda není samozřejmostí a jedná se o něco, za co se musí neustále bojovat. I v dnešní době se svoboda vytrácí, pravdy jsou překrucovány. Zvláště vy studenti z uměleckých fakult můžete nabídnout pravdivý odraz reality ve svých dílech a probudit tak v lidech nejen krásu, ale poukázat i na skutečné hodnoty lidského života. Jsem ráda, že pokračujete ve svém studiu a čekají vás ještě další dva roky. Víím, že jste během svého bakalářského studia udělaly spoustu chyb /slyším smích mezi absolventy/, ale určitě se jich vyvarujete během navazujícího studia. Využijte všechny možnosti, které vám nabízí nejen naše fakulta, ale celá akademie múzických umění. Víím, že mnoho z vás se už bude aktivně zapojovat do

praxe, ale nabádám vás k tomu, abyste stále zůstali studenty. Jako studenti si můžete v rámci studia dovolit zkoušet a dopustit se fatálních chyb, což už nikdy v životě nebude možné.“ Mám dobrý pocit z řeči, líbí se mi a doznívá ve mně. Začínám reflektovat na obsahy, které ve mně řeč vyvolal. Z přemýšlení mě však vytrhne velice zvučný mužský hlas.

Podívám se, kdo to mluví a vnímám muže, který se mi okamžitě spojí s představou jeho příchodu, kdy měl bradu nahoru. Uvědomuji si, že čte absolventský slib. Jeho hlas je velice zvučný a velice dobře rozumím jeho slovům. V mysli mi proběhne srovnání s mužem, který ráčkoval. Mluví o tom, že se student zavazuje k reprezentaci své absolvované univerzity, ale více mou pozornost upoutává jeho hlase, až přestávám vnímat obsah jeho řeči. Pomyslím si, že by byl skvělý pro načítání mluveného slova. Pak tento člověk vyzývá děkanku, aby přijala slib od jednotlivých absolventů a dala jim jejich titul. Slyším větu: „Pokud se studenti zavážou k plnění slibu, pak již nic nebrání tomu, aby obdrželi svůj titul a mohli užívat všech jeho výhrad.“ Paní děkanka vstává, jde před stůl a bere první modré desky z hromady. Ráčkující člověk se zahledí do papíru, který drží a vysloví jméno. Stejný člověk jako při předchozím kolečku povstává, přistupuje před paní děkanku, která se k němu vytočí. Vnímám, jak si podávají ruce, absolvent říká „slibuji“ a paní děkanka mu předává desky s titulem se slovy „Gratuluji.“ Jsem opět fascinovaný, jak je každý tento krátký mezilidský kontakt jedinečný. Těším se na dalšího člověka a to, jak interakce proběhne.....

Najednou vnímám, že se lidé přede mnou zvedají. Činím to samé. Slyším hudbu. Nedokážu tuto skaldu pojmenovat. Nedokážu ji pořádně vnímat a těším se, až budu moci své ženě poblahopřát. Představuji si tento okamžik. Pak vidím, že předsedající odhází a chci si ještě naposledy prohlédnout jejich obličeje.... Vnímám dvě ženy, jak opět otevírají dveře na pravé straně místnosti....Vidím, jak ženy dveře zavírají a již neslyším hudbu. Žena v modrých šatech říká s klesajícím tónem v hlase s pohledem směrem do středu místnosti: „To je všechno.“. Slyším smích.

Příloha 5 – Informovaný souhlas s účastí na psychologickém výzkumu

Název výzkumu:

Integrace Explikačního interview a Deskriptivní fenomenologicko-psychologické metody na teoretické i aplikační úrovni

Hlavní výzkumník:

Bc. Jakub Plachý

Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, Katedra psychologie
goblin.jp@seznam.cz

1. **Cíl výzkumu:** Pochopit funkci dvou kvalitativně-výzkumných metod (Explikačního interview a Deskriptivní fenomenologicko-psychologické metody), pokusit se o jejich integraci a nabídnout tak efektivní nástroj, který umožní hlubší vhled do lidského prožívání.
2. **Průběh výzkumu:** Pokud budete souhlasit s účastí v tomto výzkumu, pak se následující setkání bude nahrávat na diktafon (bez něj není možné výzkum realizovat). Nejprve Vás výzkumník seznámí s tím, co je to tzv. vzpomínkový rozhovor. Představí ho na obecné úrovni a vysvětlí Vám jeho nejdůležitější vlastnost, kterou je *čistý popis znovuprožívání minulosti*. Pro ilustraci rovněž popíše vlastní vzpomínku. Následně budete mít možnost, si vzpomínkový rozhovor na nečisto vyzkoušet. Po nácviku bude následovat hlavním téma výzkumného rozhovoru – *vzpomínky na Kurz základní vojenské přípravy ve Vyškově*. Hlavním posláním výzkumníka je naslouchat a klást otázky, které Vás při vzpomínání podpoří. Výzkumníkem nikdo nebude nucen k tomu, aby sděloval informace, které nechce. Všechno, co během rozhovoru řeknete je z podstaty tohoto výzkumu správné a hodnotné. Není tedy vůbec nutné, abyste se během rozhovoru stresoval tím, že děláte chyby. S výzkumníkem budete pouze usilovat o co nejpřesnější popis vašich vzpomínek na vojenský výcvik.
3. **Možná rizika a nepohodlí:** Tento výzkum nevystavuje své účastníky jakémukoli riziku. Účastník studie může zažít pouze běžné vzrušení při vzpomínání na emocionální okamžiky ze svého života.
4. **Trvání:** 60-160 minut; při delším rozhovoru je přestávka samozřejmostí.
5. **Ochrana osobních údajů:** Veškeré informace získané v rámci této studie jsou anonymní a nebudou nijak spojeny s Vaší osobou. Identifikační údaje nebudou nikde zaznamenány a pokud budou zmíněny v rozhovoru, tak dojde k jejich smazání. Informace budou bezpečně uchovány a přístupné pouze oprávněným osobám. V případě publikace výsledků budou zveřejněny jen velice krátké pasáže, bez jakýchkoliv identifikačních údajů.
6. **Odměna:** Kniha s vojenskou tematikou.

7. **Dobrovolná účast:** Vaše účast je zcela dobrovolná a máte právo ji kdykoliv ukončit bez udání důvodu.
8. **Možnost klást dotazy:** Pokud máte jakékoliv dotazy ohledně tohoto výzkumu, můžete se nyní zeptat výzkumníka. Pokud budete mít dotazy po jeho skončení, obraťte se prosím na Jakuba Plachého přes email goblin.jp@seznam.cz.

Svým podpisem vyjadřujete svůj souhlas s účastí na výzkumu.

Podpis

Datum

(Kopii tohoto souhlasu si můžete pro vlastní potřebu převzít po skončení studie.)

Příloha 6 – Závazná struktura pro realizaci Explikační rozhovoru (ER) ve výzkumu Vliv základního vojenského výcviku na psychickou strukturu vojáka²⁵

Tato struktura i rozhovory byly vytvořeny především z metodologických důvodů: umožnily mi lépe porozumět teoretickým základům EM i rozdílu mezi Explikačním rozhovorem a AE. Rovněž mě přivedly k přesvědčení, že menší úpravy v aktuální struktuře metody 3PA umožní, aby výzkumník zpracovával jak data získaná od nezávislých participantů, tak data vytvořená samotným výzkumníkem. Díky tomu by se výrazně rozšířil i potenciál 3PA pro psychologický výzkum.

Osnova závazné struktury ER:

- 1) Výzkumník oznámí participantovi, že od tohoto okamžiku se bude rozhovor nahrávat na diktafon.
- 2) Výzkumník na teoretické rovině představí Explikační interview.
- 3) Názorná ukázka explikace, kterou provede výzkumník. Výzkumník nechá participanta, aby mu zadal instrukci, kterou sám vymyslí.
- 4) Pokud je to možné, tak se výzkumník přesedne nalevo/napravo od participanta, aby ho prostorově utvrdil v tom, že se nejedná o standardní rozhovor
- 5) Cvičná explikace participanta se zpětnou vazbou od výzkumníka, po které následuje prostor pro otázky participanta
- 6) Výzkumná explikace v návaznosti na instrukci: „**Situace na Kurzu základní vojenské přípravy, ve které jsem cítil/a silné emoce.**“
- 7) Výzkumná explikace v návaznosti na instrukci: „**Situace na Kurzu základní vojenské přípravy, která mě změnila.**“
- 8) Pokud si výzkumník přesednul nalevo/napravo od participanta, tak si nyní přesedne zpět, aby byli tváří v tvář. Prostorově tak výzkumník navrací interakci do podoby standardního výzkumného rozhovoru.
- 9) Standardní výzkumný rozhovor, který výzkumník započne otázkou: „**Kdo je podle vás voják?**“
- 10) Standardní výzkumný rozhovor uvedený otázkou: „**Jaké zkušenosti z Kurzu základní vojenské přípravy z vás nejvíce udělali vojáka?**“
- 11) Ukončení výzkumné části a přechod do normální interakce.

²⁵ „[...]“ v hranatých závorkách se nacházejí komentáře, které napomáhají výzkumníkovi v orientaci při realizaci EI a nesdělují se participantům.

Konkretizace osnovy ER:

1) Od tohoto okamžiku musím rozhovor nahrávat. Mohu prosím zapnout diktafon?

2) Nyní vám vysvětlím, jak budeme společně provádět popis vzpomínek v tomto výzkumu. Jelikož se nebude jednat o normální rozhovor, tak se zanedlouho posadím nalevo/napravo od vás, abychom neudržovali běžný oční kontakt a nerušili tak vaše vzpomínání. Já jsem tu pouze od toho, abych vám naslouchal a podporoval vás při vzpomínání. Občas vám tedy položím nějakou otázku (jako např. „Jak vypadá prostor, ve kterém se nacházíte?“, „Jaké se v prostoru nacházejí objekty?“). Celý proces začne tím, že vám zadám instrukci (např. „Včerejší oběd“). To přirozeně povede k tomu, že si začnete vybavovat určitou vzpomínku. Než se vám vzpomínka dostane plně do mysli, tak to může chvíli trvat. Toho se vůbec nemusíte bát, dopřejte si tolik času, kolik potřebujete. Až budete cítit, že vzpomínka je plně ve vašem vědomí, tak můžete začít tuto vzpomínku popisovat. Chceme nadneseně řečeno dosáhnout toho, abyste se přesunul do minulosti a prožíval minulost jako přítomnost. Z tohoto důvodu se mi líbí metafora, ve které je má instrukce něco jako stroj času, který vás přesune do minulosti. Přesun strojem času samozřejmě chvíli trvá a to je právě to nic, které můžete prožívat, než k vám přijde nějaká vzpomínka. A když se pak ocitnete v minulosti, když přijde nějaká vzpomínka, tak už jen zbývá popsat co všechno v té minulosti prožíváte, protože já jsem strojem času necestoval a rád bych se dozvěděl, jak to v minulosti vypadá. Máte nějakou otázku? Ptejte se na cokoli. [OTÁZKY A ODPOVĚDI] A ještě musím doplnit dvě velice důležité věci: 1) Pokud by vám po instrukci přišla na mysl vzpomínka, kterou nechcete sdílet, tak se nic neděje. V klidu nechte projít vaší soukromou vzpomínku myslí a počkejte, než se dostaví vzpomínka druhá. 2) Vše, co řeknete je správné a pro můj výzkum hodnotné. Nemusíte se vůbec obávat, že budete dělat chyby. V tomto výzkumu chyby neexistují. Pouze společně usilujeme o co nejpřesnější popis vašich vzpomínek, které jste ochotný/á sdílet.

2) Nyní si sednu po vaší levici/pravici [PŘESEDÁM SI].

3) Právě jsem vám obecně představil, jak bude vypadat náš rozhovor. Nyní se pokusím napojit na svou vlastní minulost a popsat vzpomínku, která mi přejde na mysl. Jako stroj času mi bude sloužit instrukce, kterou můžete sám/sama zvolit: [PARTICIPANTEM POLOŽENÁ OTÁZKA; MŮJ POPIS VYVOLANÉ VZPOMÍNKY] Co na to říkáte? [POČKAT NA REAKCI A POMOCI PARTICIPANTOVI PROHLouBIT POCHOPENÍ EXPLIKACE]

4) Nyní máme prostor pro to, abyste si mohl/a vyzkoušet cvičný popis vzpomínky. Já se vám pokusím položit i nějakou otázku, případně poskytnu zpětnou vazbu. Za okamžik vám

řeknu instrukci, ta vyvolá nějakou vzpomínku a tu prosím začněte popisovat, až budete cítit, že je správný okamžik. Pokud vám na mysl budou přicházet dvě vzpomínky, zvolte prosím tu první. A ještě znovu opakuji, vše, co řeknete je správné a pro můj výzkum hodnotné. Můžeme začít? [ODPOVĚĎ PARTICIPANTA] Skvělý. Zkuste si vybavit nějakou **veselou příhodu ze střední školy**.

[POKUD JE POTŘEBA, TAK ZDE JE MOŽNOST UDĚLAT PĚTMINUTOVOU PŘESTÁVKU]

5) Nyní přistoupíme k hlavnímu tématu výzkumu – Kurz základní vojenské přípravy. Ještě jednou zopakuji to důležité: Jsem tu od toho, abych vám naslouchal a podporoval otázkami, když budete popisovat své vzpomínky. Za okamžik vám položím instrukce a dopřejte si tolik času, kolik potřebujete, než vám do mysli přijde nějaká vzpomínka. Vyberte prosím tu první, která vám přijde na mysl a začněte jí popisovat. Instrukce zní: **Situace na Kurzu základní vojenské přípravy, kdy jsem cítil/a silné emoce**. [TU INSTRUKCI OPAKUJI MINIMÁLNĚ TŘIKRÁT; POKUD SE PARTICIPANTOVI VYBAVUJÍ DALŠÍ UCELENÉ VZPOMÍNKY, VÝZKUMNÍK POKRAČUJE V EXPLIKACI; MEZI EXPLIKACÍ VZPOMÍNEK VÁZANÝCH NA TUTO INSTRUKCI JE MOŽNÉ UDĚLAT PŘESTÁVKU PODLE POTŘEBY]

6) Děkuji vám, bylo to velice působivé a šlo vám to moc dobře. [POKUD JE POTŘEBA, TAK ZDE JE MOŽNOST UDĚLAT DESETMINUTOVOU PŘESTÁVKU] Nyní zkusíme jinou instrukci. Jste připraven/a? Skvěle. Instrukce zní: **Situace na Kurzu základní vojenské přípravy, která mě změnila**. [TU INSTRUKCI OPAKUJI MINIMÁLNĚ DVAKRÁT; POKUD SE PARTICIPANTOVI VYBAVUJÍ DALŠÍ UCELENÉ VZPOMÍNKY, VÝZKUMNÍK POKRAČUJE V EXPLIKACI; MEZI EXPLIKACÍ VZPOMÍNEK VÁZANÝCH NA TUTO INSTRUKCI JE MOŽNÉ UDĚLAT PŘESTÁVKU PODLE POTŘEBY]

7) Děkuji vám. [POKUD JE POTŘEBA, TAK ZDE JE MOŽNOST UDĚLAT PĚTMINUTOVOU PŘESTÁVKU] Nyní si již sednu zpět na své místo [PŘESEDÁM SI] a budeme spolu vést klasický rozhovor.

8) **Jaké to pro vás bylo, takto popisovat vzpomínky?** [PŘEVÁŽNĚ MONOLOG PARTICIPANTA] Nyní Vás poprosím o to, abyste mi řekl, **kdo je podle vás voják?** Ani zde opět neexistuje žádná správná nebo špatná odpověď. Vše, co řeknete je správné a má pro můj výzkum velkou hodnotu. [VÝZKUMNÍK KLADE OTEVŘENÉ OTÁZKY]

9) Poslední otázka se týká toho, **jaké zkušenosti z Kurzu základní vojenské přípravy z vás nejvíce udělali vojáka?**

10) Děkuji za skvělý rozhovor. Moc jste mi vaší účastí ve výzkumu pomohl a věřím, že z něho vzejdou zajímavé výsledky. [SDÍLET S PARTICIPANTEM OKAMŽIKY, KDY SE MU POPIS SKUTEČNĚ DAŘIL A KDY VÝZKUMNÍK CÍTIL UPŘÍMNÉ ZAUJETÍ OBSAHEM JEHO POPISU.]